

Marcella Lomba Nabas

**O ENSINO DE LINGUAGEM E AS POLÍTICAS DE
NACIONALIZAÇÃO NO RELATÓRIO ANUAL DO GRUPO
ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE 1948**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof.^a Dra. Rosângela Hammes Rodrigues

Florianópolis/SC
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Nabas, Marcella Lomba

O ENSINO DE LINGUAGEM E AS POLÍTICAS DE NACIONALIZAÇÃO
NO RELATÓRIO ANUAL DO GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE
1948 / Marcella Lomba Nabas ; orientadora, Rosângela Hammes
Rodrigues - Florianópolis, SC, 2016.
339 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Análise bakhtiniana do discurso . 3.
Grupo Escolar Conselheiro Mafra. 4. História do ensino de
linguagem em Santa Catarina. I. Rodrigues, Rosângela
Hammes. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Marcella Lomba Nabas

**O ENSINO DE LINGUAGEM E AS POLÍTICAS DE
NACIONALIZAÇÃO NO RELATÓRIO ANUAL DO GRUPO
ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE 1948**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de *Mestre em Linguística* e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 06 de julho de 2016.

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC) Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Kuczmynda da Silveira (IFSC)

Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Probst Lucena (UFSC)

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira (UFSC)

Aos meus filhos, Melissa e Pedro.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, pela excelência no trabalho e pela oportunidade conferida aos estudantes arrebatados pelos estudos linguísticos.

À CAPES, pela concessão da bolsa que permitiu a concretização deste estudo.

À minha orientadora, Professora Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, pelo exemplo, pelo estímulo, pela condução deste trabalho e, principalmente, por sua paciência e persistência.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, Professora Dra. Maria Inêz Probst Lucena, Professora Dra. Ana Paula Kuczmynda da Silveira e Professor Dr. Rodrigo Acosta Pereira, pelas inestimáveis contribuições.

À Professora Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, por abrir portas e acender luzes.

À Kelly Scharf e à Tarissa Stern, por toda solidariedade e resiliência.

À minha família e aos meus amigos, por compreenderem as minhas urgências, inquietações e privações.

A língua penetra na vida e a vida penetra na língua e esta se faz matéria da
consciência de cada um.
(Geraldí, 2010)

RESUMO

Esta dissertação, constituída a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo e interpretativista, vincula-se à área de Linguística Aplicada e integra o projeto de pesquisa *O ensino de língua portuguesa nas escolas de Santa Catarina no século XX (1900 - 1980)*: o discurso e a práxis. Acorando-se nos pressupostos elaborados pelo *Círculo de Bakhtin* e em estudos correlatos, esta pesquisa contempla uma análise do discurso sobre o ensino de linguagem materializado em um relatório escolar. Em Santa Catarina, os relatórios escolares deveriam ser compostos a partir do agrupamento de textos escritos por diretores, inspetores, professores e estudantes que discorressem acerca dos aspectos organizacionais e pedagógicos da instituição e que descrevessem as atividades escolares desenvolvidas durante o ano. Ao final do período letivo, esses relatórios deveriam ser encaminhados para análise do Departamento Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. O *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra*, que constitui o dado privilegiado nesta pesquisa, reúne planos de aula, atas de reuniões pedagógicas, palestras, comunicados, relatórios de associações escolares e dados administrativos da referida instituição escolar, produzidos ao longo do ano de 1948. Elegemos como objetivo geral desta pesquisa analisar o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* tencionando depreender como se constituiu o ensino de linguagem no respectivo ano, quais os discursos materializados sobre o ensino de linguagem e a sua finalidade, considerando o cronotopo em que foi produzido. Para dar conta desse objetivo geral, partimos de referenciais teórico-metodológicos inscritos em uma linha sócio-histórica – pautados, sobretudo, nos trabalhos do *Círculo de Bakhtin* – tomando o Relatório de 1948 na sua condição de enunciado, historicizando a situação social de sua constituição, analisando as políticas educacionais subjacentes ao ensino de linguagem no seu cronotopo de produção e analisando os discursos materializados nesse documento sobre o ensino de linguagem. A partir da apreciação das políticas educacionais elaboradas para o ensino de linguagem e dos movimentos dialógicos em relação aos discursos já-ditos que o Relatório de 1948 suscita, depreendemos que as concepções pedagógicas utilizadas foram subsidiadas pelos postulados da *Escola Nova* e em correspondência ao *Método de Ensino Intuitivo*. Em função disso, partimos do entendimento de que o ensino de linguagem no Grupo Escolar Conselheiro Mafra denotou uma abordagem da

língua/linguagem na sua imanência e, dessa forma, externou concebê-la enquanto expressão do pensamento. As análises revelam que o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* possui um viés político que objetivou corroborar o projeto ideológico conservador do Estado para a efetivação de uma educação escolar condizente com a nova estrutura social e econômica delineada com a implantação do Estado Novo. Em vista disso, evidenciamos a hierarquização do ensino de Leitura, Linguagem Oral e Escrita, considerando que o ensino de Leitura e de Linguagem Oral correspondeu a um conjunto de normas de expressão oral e de transposição da escrita para a oralidade, pois a leitura era concebida enquanto tradução da escrita em fala e de escrita. O ensino de Linguagem Escrita, por sua vez, pautou-se em exercícios de (re)produção textual e por atividades que estimulassem a internalização de regras gramaticais. Do ponto de vista ideológico, o ensino de linguagem correspondeu ao propósito de apagar os traços culturais estrangeiros e, ao mesmo tempo, de assegurar a unidade nacional e o fortalecimento do país. Para levar a cabo o seu projeto de dizer, que é prestar contas ao Departamento de Educação acerca do ensino e das atividades escolares no decorrer ano, corroborando a efetivação das prescrições governamentais, a escola reenuncia discursos de autoridades políticas, educacionais e religiosas. Através do discurso da escola, evidencia-se a assimilação das principais ideologias oficiais da época. Nota-se que a ideologia nacionalista mobiliza outros discursos, como do patriotismo, do civismo, do catolicismo e do higienismo. Assim, ensino de linguagem foi marcado pelas forças de unificação e de centralização linguística contra possíveis intervenções internas e externas, correspondendo, em 1948, aos pressupostos instituídos pelos Governos Federal e Estadual com as Reformas Capanema e Elpídio Barbosa, tendo por finalidade: a) a consolidação da Língua Portuguesa como língua única empregada nas regiões de imigração e nas demais regiões de Santa Catarina; b) a afirmação de uma variante de prestígio da língua portuguesa em detrimento das demais; c) a irradiação do discurso e a incorporação das práticas nacionalistas e das ideologias a ele associadas; e e) a fixação de determinados padrões morais e comportamentais, considerados essenciais à formação do cidadão republicano.

Palavras-chave: Ensino de linguagem. Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948. Nacionalização do ensino em Santa Catarina. Perspectiva dialógica da linguagem.

ABSTRACT

This work, made from a qualitative and interpretative nature of research is linked to the Applied Linguistics area and integrates the research project *The teaching of Portuguese language in the schools of Santa Catarina in the twentieth century (1900 - 1980)*: speech and school practice. Anchoring to the assumptions developed by the *Bakhtin Circle* and other related studies, this research offers an analysis of discourse on language teaching embodied in a school report. In Santa Catarina, the school reports should be composed from the group of texts written by directors, inspectors, teachers and students who would discourse about the organizational and pedagogical aspects of the institution and to describe school activities during the year. At the end of the school year, these reports should be sent for analysis by the State Department of Education of the State of Santa Catarina. The *Annual Report of the Conselheiro Mafra School Group 1948*, which is the privileged data in this study, together lesson plans, minutes of educational meetings, lectures, handouts, school associations reports and administrative data of that educational institution, produced during the year 1948 . We chose the general objective of this research was to analyze the *Annual Report of the Conselheiro Mafra School Group 1948* intends inferred as was the language of education in the current year, which materialized discourses on language teaching and its purpose, considering the chronotope in which it was produced. To realize this general objective, we start from theoretical and methodological references inscribed in a socio-historical line - guided, above all, the work of the *Circle of Bakhtin* - taking the 1948 Report in condition statement, historicizing the social situation of its constitution analyzing the underlying educational policies to language teaching in their cronotopo production and analyzing the speeches materialized in this paper on language education. From an examination of the developed educational policies for language teaching and dialogical movements on the already-said discourses that the 1948 Report raises, we infer that the pedagogical concepts used were subsidized by the postulates of the New School and in correspondence to the Intuitive Method education. Because of this, we start from the understanding that the language of education in the School Counselor Mafra Group undertook an approach to language in its immanence and thus expressed conceive it as an expression of thought. The analyzes reveal that the Annual Report of the Conselheiro Mafra School Group 1948 has a political bias that aimed to corroborate the ideological

project of the state to the realization of a consistent education with the new social and economic structure outlined with the implementation of the New State. In view of this, we noted the tiering reading teaching, Oral Language and Writing, considering that teaching reading and language Oral corresponded to a set of oral expression and writing implement to orality standards, because reading is conceived of while the written translation in speech and writing. Teaching Written Language, in turn, was marked in exercise (re) production of texts and activities that stimulate the internalization of grammatical rules. From an ideological point of view, the language of education corresponds to the purpose of deleting foreign cultural traits and at the same time, to ensure national unity and strengthening of the country. To carry the cable project is, which is accountable to the Department of Education on the teaching and school activities throughout the year, confirming the effectiveness of government regulations, the school reenuncia speeches of political authorities, educational and religious. Through the school's speech highlights the assimilation of the main official ideologies of the time. Note that the nationalist ideology mobilizes other discourses, such as patriotism, civility, Catholicism and Hygienism. Thus, language teaching was marked by unification of forces and linguistic centralization against possible internal and external interventions, corresponding, in 1948, the assumptions established by federal and state governments with the Capanema Reform and Elpidio Barbosa Reform, with the purpose of: a) the consolidation the Portuguese language as the only language used in the immigration regions and other regions of Santa Catarina; b) the claim a prestigious variant of the Portuguese language at the expense of others; c) irradiation of speech and the incorporation of nationalist practices and ideologies associated with it; and e) the establishment of certain moral and behavioral standards, considered essential to the formation of the republican citizen.

Keywords: Language teaching. Annual Report of the Conselheiro Mafra School Group 1948. Nationalization of education in Santa Catarina. Dialogic language perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada do edifício do Grupo Escolar D. Pedro II (Curitiba, 1928)	103
Figura 2 – Planta baixa do edifício do Grupo Escolar D. Pedro II (Curitiba, 1928).....	104
Figura 3 – Grupo Escolar Lauro Müller, inaugurado em dezembro de 1912.....	107
Figura 4 – Grupo Escolar Silveira de Souza, inaugurado em setembro de 1913.....	108
Figura 5 – Padre Carlos Boegershausen.....	113
Figura 6 – Primeiro prédio do Grupo Escolar Conselheiro Mafra: edifício construído pelo Padre Carlos Boegershausen na década de 1880	116
Figura 7 – Decreto nº 298/1946: da orientação do Ensino Primário fundamental.....	119
Figura 8 – Folha de rosto do Relatório de 1948	121
Figura 9 – Primeira página da Ata da Reunião Pedagógica de 13 de março de 1948.....	129
Figura 9. 1 – Segunda página da Ata da Reunião Pedagógica de 13 de março de 1948.....	130
Figura 9. 2 – Terceira página da Ata da Reunião Pedagógica de 13 de março de 1948.....	131
Figura 10 – Decreto nº 298/1946: das instituições complementares da escola.....	133
Figura 11 – Plano de aula de leitura	149
Figura 11. 1 – Plano de aula de leitura	150
Figura 11. 2 – Plano de aula de leitura	151
Figura 12 – Primeira página do Comunicado nº 5.....	157
Figura 12. 1 – Segunda página do Comunicado nº 5.....	158
Figura 13 – Primeira página da palestra nº 5.....	159
Figura 13. 1 – Segunda página da palestra nº 5.....	160
Figura 14 – Artigos 16 e 17 da lei n. 35 de 14 de maio 1836.....	184
Figura 15 – Resolução n. 369 de 1854	199
Figura 16 – Mapa Estatístico da Colônia D. Francisca, 1874	201
Figura 17 – Transcrição de aviso do ano de 1948	259
Figura 18 – Capa do Relatório do Pelotão da Saúde	275
Figura 18. 1 – Primeira página do Relatório do Pelotão da Saúde.....	276
Figura 18. 2 – Segunda página do Relatório do Pelotão da Saúde.....	277
Figura 19 – Campanha da garrafa de 1948.....	295

Figura 20 – Capa do Relatório da Biblioteca Escolar Ruth Lobo	296
Figura 20. 1 – Relatório da Biblioteca Escolar Ruth Lobo	297
Figura 21 – Clube da Leitura	298
Figura 22 – Capa do Relatório do Clube de Leitura	300
Figura 22. 1 – Primeira Página do Relatório do Clube de Leitura	301
Figura 23 – Capa do Relatório da Liga Pró-Língua Nacional.....	310
Figura 23. 1 – Relatório da Liga Pró-Língua Nacional.....	311
Figura 24 – Programa da Festa de Inauguração do Alto-Falante	312
Figura 25 – Capa do Relatório do Jornal Sempre Avante.....	315
Figura 25. 1 – Relatório do Jornal Sempre Avante	316
Figura 25. 2 – Capa do Jornal Sempre Avante.....	317
Figura 25. 3 – Primeira página do Jornal Sempre Avante	318
Figura 26 – Festa de Inauguração do Alto-Falante (1948).....	319

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Primeiros Programas de Ensino dos Grupos Escolares de Santa Catarina	109
Tabela 2 – Programas de Ensino dos Grupos Escolares de 1920, 1928 e 1946.....	111
Tabela 3 – Movimento de alunos no Colégio Municipal de Joinville entre 1907 e 1908.....	115
Tabela 4 – Enunciados do Relatório de 1948.....	117
Tabela 5 – Representação Sintética das Atas das Reuniões Pedagógicas .	127
Tabela 6 – Associações Auxiliares da Escola: Liga Pró-Língua Nacional	136
Tabela 6.1 – Associações Auxiliares da Escola: Biblioteca Escolar.....	137
Tabela 6,2 – Associações Auxiliares da Escola: Museu Escolar.....	138
Tabela 6,3 – Associações Auxiliares da Escola: Clube de Leitura.....	139
Tabela 6.4 – Associações Auxiliares da Escola: Liga da Bondade.....	140
Tabela 6.5 – Associações Auxiliares da Escola: Jornal Escolar.....	141
Tabela 6.6 – Associações Auxiliares da Escola: Clube Agrícola.....	142
Tabela 6.7 – Associações Auxiliares da Escola: Caixa Escolar.....	143
Tabela 6.8 – Associações Auxiliares da Escola: Pelotão da Saúde.....	144
Tabela 7 – Representação Sintética dos Relatórios das Associações..	146
Tabela 8 – Representação Sintética dos Planos de Aula	153
Tabela 9 – Assuntos dos Comunicados e das Palestras.....	165
Tabela 10 – Representação Sintética das Palestras e dos Comunicados	162
Tabela 11 – Número de matrículas entre os anos de 1906 e 1909	208
Tabela 12 – Movimento das Escolas em Joinville (1930).....	212
Tabela 13 – Número de matrículas nas escolas de Joinville entre 1935 e 1940.....	214
Tabela 14 – Estrutura disciplinar do Curso Primário em 1946	224
Tabela 15 – Objetivos do ensino de Leitura, Linguagem Oral e Escrita no Ensino Primário Elementar	234
Tabela 16 – Síntese dos conteúdos previstos para a matéria de Linguagem Oral	241
Tabela 17 – Sugestões Práticas para o ensino de Leitura, Linguagem Oral e Escrita.....	248
Tabela 18 – Dialogismo: o discurso nacionalista nas prescrições oficiais	254
Tabela 19 – Discursos assimilados d’as <i>Primeiras Lições de Coisas</i> .	267

Tabela 20 – Número de cartas expedidas pela Liga Pró-Língua Nacional309

Quadro 1 – Princípios para o ensino de língua em *Primeiras Lições de Coisas*.....231

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	A EPISTEMOLOGIA BAKHTINIANA.....	33
2.1	A ARQUITETÔNICA DO SUJEITO E O ATO ÉTICO.....	35
2.2	IDEOLOGIA E SIGNO NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO	44
2.3	A INDISSOLUBILIDADE DO ESPAÇO E DO TEMPO NOS POSTULADOS BAKHTINIANOS	53
2.4	A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LÍNGUA/LINGUAGEM	59
2.5	COMPLEXIDADES DA EXPRESSÃO MATERIAL DOS ENUNCIADOS	67
2.6	A CULTURA ESCOLAR SOB O PRISMA DOS POSTULADOS BAKHTINIANOS	74
3	O PERCURSO METODOLÓGICO E OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA.....	85
3.1	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	85
3.1.1	Aspectos da pesquisa em Linguística Aplicada	86
3.1.2	Pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos em Linguística Aplicada.....	91
3.1.3	Planejamento analítico-descritivo	96
3.2	OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA	91
3.2.1	Os Grupos Escolares como objeto de investigação sócio-histórica..	96
3.2.2	O Grupo Escolar Conselheiro Mafra.....	98
3.2.3	APRECIÇÃO DESCRITIVA DOS ENUNCIADOS QUE COMPÕEM O RELATÓRIO ANUAL DO GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE 1948.....	118

4. AJUSTANDO AS LENTES: DA SITUAÇÃO SOCIAL MAIS AMPLA À SITUAÇÃO MAIS IMEDIATA DE PRODUÇÃO DO RELATÓRIO ANUAL DO GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE 1948..... 167

4. 1 A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO BRASIL: DO FINAL DO IMPÉRIO AO FINAL DO ESTADO NOVO 167

4. 2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM SANTA CATARINA ENTRE AS DÉCADAS DE 1830 E 1940 182

4. 3 O PRIMEIRO CENTENÁRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM JOINVILLE..... 196

5. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE LINGUAGEM A PARTIR DA REFORMA CAPANEMA 217

5. 1 A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA CATARINENSE A PARTIR DAS REFORMAS CAPANEMA E ELPÍDIO BARBOSA..... 220

5. 2 PRESCRIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO NA DÉCADA DE 1940 226

5. 3 DETERMINAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DE LINGUAGEM EM SANTA CATARINA 234

6. AS CONFIGURAÇÕES E A FINALIDADES DO ENSINO DE LINGUAGEM NO RELATÓRIO ANUAL DO GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE 1948..... 250

6.1 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS DO RELATÓRIO ANUAL DO GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE 1948: OS MOVIMENTOS DE ASSIMILAÇÃO E DE DISTANCIAMENTO DOS DISCURSOS JÁ-DITOS 251

6.2	O DISCURSO SOBRE O ENSINO DE LINGUAGEM NO RELATÓRIO ANUAL DO GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE 1948.....	283
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	323
	REFERÊNCIAS	327

1 INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada (LA) brasileira superou há algumas décadas a busca pela "aplicação" de uma teoria linguística em uma determinada situação de uso da língua. Atualmente, não se pretende mais explicar conceitos ou descrever processos presentes em contextos precisos à luz de teorias específicas. Segundo Rojo (2006), há um consenso teórico, uma "insistência discursiva", em torno dos objetos principais da investigação em LA, que devem privilegiar a "solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação" (ROJO, 2006. p. 258). Assim, o objeto privilegiado pela pesquisa em LA implica problemas com considerável relevância social a ponto de exigir respostas teóricas que acarretem ganhos sociais ou individuais.

Conforme destaca Moita Lopes (2013), na pesquisa em LA instaurada na *modernidade recente*¹, a questão da (inter)subjetividade humana tornou-se crucial. Considerando que somos seres constituídos a partir de contextos situados, isto é, “construídos performativamente no aqui e no agora” (MOITA LOPES, 2013. p.16), os novos parâmetros de pesquisa em LA voltaram-se para o sujeito social e para a produção de conhecimento sobre ele, sem deixar de considerar as visões de mundo, os valores e as ideologias do pesquisador. Por conta disso, o autor afirma que questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento nessa área².

¹ De acordo com Moita Lopes (2013), o termo modernidade recente é usado para referenciar o período histórico contemporâneo, que engloba as duas últimas décadas do século XX e os tempos atuais. Essa delimitação temporal demarca um novo período da modernidade, caracterizado por mudanças radicais de natureza econômica, política, tecnológica, cultural e social, “um mundo de complexidades, inseguranças, ambiguidades, instabilidades e, em última análise, de vertigens contínuas sobre crenças, modos de vida legítimos, conhecimentos válidos etc.” (MOITA LOPES, 2013. p. 18).

² Segundo o autor, “a situacionalidade e a particularidade do conhecimento e as condições situadas de natureza ética, política e aquelas relativas a poder na sua produção são o que importa e não a procura por grandes generalizações” (MOITA LOPES, 2013. p. 17). Em vista disso, a LA brasileira caracteriza-se por ser de natureza predominantemente qualitativa, colocando em evidência o particular e o situado.

Para Moita Lopes (2006; 2013), os questionamentos predominantes na contemporaneidade são decorrentes da reordenação da vida social, o que inclui a reinvenção das formas de produção de conhecimento, uma vez que, segundo ele, "a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la" (MOITA LOPES, 2006. p.85). Consequentemente, o desafio da atualidade está na possibilidade de criarmos inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzirmos conhecimento e, paralelamente, construirmos alternativas verdadeiramente democráticas para as questões sociais. Nesse sentido, o papel da LA, movido pela necessidade de articular o seu trabalho a epistemologias e a teorizações que observem e questionem o mundo atual, objetiva principalmente "criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central" (MOITA LOPES, 2006. p. 14). Portanto, diante dos diversos desafios da modernidade recente, a pesquisa no campo da LA objetiva "produzir conhecimento responsivo a questões dos tempos em que vivemos" (MOITA LOPES, 2013. p. 37).

Investigações acerca do ensino de línguas têm sido empreendidas pela área da Linguística Aplicada desde a origem desse campo do conhecimento e as pesquisas procedentes dela também têm constituído um novo domínio de pesquisa dentro da LA: o estudo histórico do ensino de línguas, compreendido enquanto discurso sobre o ensino de línguas. Interessa a esse domínio, de natureza transdisciplinar, investigar, de modo peculiar, as orientações oficiais que balizaram as práticas de ensino de línguas, as finalidades das disciplinas destinadas ao ensino de línguas, seus conteúdos, os sujeitos envolvidos nesse processo, entre outras práticas institucionalizadas que implicam o ensino de linguagem. Esse tipo de estudo, na sua singularidade de discurso social, analisa os já-ditos sobre as práticas de ensino de línguas (memória do passado), que nos permite uma compreensão mais apurada das ações que estão sendo efetivadas atualmente, em vista do diálogo contínuo que estas ações estabelecem com as do passado, além de apontar possibilidades para posteriores (re)configurações do ensino de línguas (memória de futuro).

Em vista dessas considerações, pretendemos, nesta dissertação, realizar um modo diferenciado de reflexão para, sob a perspectiva da Linguística Aplicada, constituir inteligibilidades sobre o ensino de línguas através dos discursos materializados no Relatório Anual produzidos pelo Grupo Escolar Conselheiro Mafra, no contexto sócio-histórico da cidade de Joinville (SC) em 1948. Nesse sentido, compreendemos a observação dos discursos do passado como uma

ponte para a reflexão/intervenção das/sobre as práticas contemporâneas de ensino de línguas, projetando-as prospectivamente.

O argumento em favor de uma abordagem que ultrapassasse os parâmetros disciplinares da pesquisa em LA emergiu, em síntese, a partir da necessidade de dar conta da complexidade dos fatos que envolvem a linguagem em sala de aula e acarretou o entendimento de que o tipo de conhecimento teórico que o linguista aplicado necessita atravessa outras áreas de conhecimento, gerando configurações teórico-metodológicas peculiares que não coincidem e nem se reduzem às contribuições das disciplinas referenciais (MOITA LOPES, 2006; 2013). Desse modo, com o deslocamento do foco investigativo da sua ciência de base e através do diálogo com conhecimentos provenientes de outras áreas, como das Ciências Humanas e Sociais, a Linguística Aplicada construiu uma abordagem inter-, multi- ou transdisciplinar com a finalidade tanto de "identificar problemas discursivos em sala de aula [e em outras atividades mediadas pelo uso da língua] que, solucionados, podem contribuir para a construção dos conhecimentos, das vozes, do dialogismo e dos discursos em sala de aula [e em outras esferas de atividade humana]" quanto de "enfocar problemas concretos de conflito comunicativo e interpretá-los de maneira a contribuir para um fluxo discursivo mais livre", e de "refletir sobre as novas possibilidades de melhoria da qualidade de vida das pessoas a partir destes novos instrumentos" (ROJO, 2006, p.258).

Outra forma de pensar a pesquisa em LA, a saber, como "INdisciplina", pode, como aponta Moita Lopes (2006), representar uma ameaça aos que confiam nos limites disciplinares, nas verdades universais e definitivas, pois esse tipo de investigação possui natureza autorreflexiva e solicita um exercício constante de transposição de fronteiras. Para Moita Lopes (2006), na concepção de LA enquanto INdisciplina, temos implícita a possibilidade política de que a pesquisa focalize vozes marginalizadas do panorama dos atravessamentos identitários de classes sociais, raças, etnias, gêneros, sexualidades, nacionalidades, etc. Segundo Moita Lopes (2006), "esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la" (p. 27).

Sustentamos essa articulação entre as perspectivas teórico-metodológicas pelo fato de trazer à tona as diversas vozes que se entrecruzam nos discursos e por permitir o reconhecimento de diversos

horizontes-axiológicos produzidos por sujeitos sócio-historicamente constituídos. Dessa forma, a proposta de pesquisa aqui apresentada pretende não somente observar a constituição do ensino de linguagem em uma situação determinada, como também proporcionar uma reflexão sobre a sociedade, a cultura, os valores e os sujeitos, por meio dos discursos materializados e velados sobre o ensino de linguagem.

Esta pesquisa, portanto, se insere em uma abordagem transdisciplinar ao articular os conceitos elaborados pelo *Círculo de Bakhtin*³, na área de Linguística Aplicada, aos estudos de História e Educação (nas áreas de História da Educação, das Instituições e das Disciplinas Escolares), entre outros do campo das Ciências Humanas e Sociais. Institucionalmente, insere-se nas ações de pesquisa do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA)⁴ da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística na grande área de concentração Linguística Aplicada. Por fim, dentro dessa área específica, enquadra-se na linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira e integra o projeto O ensino de língua portuguesa nas escolas de Santa Catarina no século XX (1900 - 1980): o discurso e a práxis escolar*.

Considerando que, conforme destaca Amorim (2004), os pressupostos bakhtinianos nos direcionam para uma *abordagem dialógica*, a discussão em torno dos métodos, do rigor, da cientificidade e das condições de possibilidades suscitadas em torno da problemática das Ciências Humanas coloca em evidência a questão da alteridade. Para a autora, é em torno dessa questão que se organiza a produção de

³ O Círculo de Bakhtin foi constituído por um grupo de intelectuais que se reuniam regularmente, entre os anos de 1919 e 1929, nas cidades de Nevel, Vitebsk e em Leningrado, respectivamente. Entre os integrantes do grupo estavam o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria Y. Yudina, o professor de literatura Lev V. Pumpianski, entretanto, os que alcançaram maior notoriedade acadêmica foram Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev (FARACO, 2009, p. 13).

⁴ Vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFSC), o Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA - foi criado no ano de 2009 com o objetivo de integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da pesquisa aplicada. As atividades deste núcleo são delineadas pela concepção de língua como objeto social e se dedicam a abordar questões como: ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira; discurso e gêneros discursivos/textuais; cultura escrita e estudos do letramento; formação de professores; e temas afins.

conhecimentos no campo das humanidades, pois não existe possibilidade de um trabalho nesse campo que não vise ao encontro com o outro. Em vista disso, esta pesquisa busca destacar a presença da palavra do outro no discurso da esfera escolar, isto é, “Aqueles que, por oposição ou por acordo, compõem com o autor um diálogo permanente que atravessa o texto e constitui sua tensão de base. É também buscar as escolhas do autor: aqueles a quem ele escolheu responder e aqueles a quem ele escolheu não responder” (AMORIM, 2004. p. 16 -17).

Incluso no referido projeto, esta dissertação propõe tomar como questão central de pesquisa: *Qual a finalidade do ensino de linguagem⁵ no Grupo Escolar Conselheiro Mafra⁶, da cidade de Joinville/SC, tendo em vista o relatório escolar produzido no ano de 1948?*

Para responder esse questionamento, estabelecemos como *objetivo geral* desta pesquisa analisar o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* tencionando depreender *como se constituiu o ensino de linguagem no respectivo ano, quais os discursos materializados sobre o ensino de linguagem e a sua finalidade*, considerando o cronotopo em que foi constituído.

Para dar conta desse objetivo geral, elencamos como *objetivos específicos*:

- (1) Analisar as condições de produção do documento;
- (2) Analisar a constituição dos discursos materializados nos enunciados que compõem o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* acerca do ensino de linguagem; e
- (3) Analisar as concepções de cunho oficial e as políticas educacionais que fundamentaram o ensino de linguagem exposto no documento.

Em síntese, esta pesquisa subvenciona uma investigação documental de cunho qualitativo, no âmbito da Linguística Aplicada, que propõe analisar a constituição sócio-histórica dos discursos sobre o

⁵ Consideramos importante salientar que esta pesquisa não se dedica ao estudo histórico de uma disciplina escolar específica ou do ensino de uma determinada língua, uma vez que o contexto sócio-histórico dos dados aponta para o uso simultâneo de duas línguas (neste caso, o português e o alemão), mesmo que com predominância do discurso em favor do uso hegemônico de uma dessas línguas.

⁶ A escolha pelos relatórios do Grupo Escolar Conselheiro Mafra ocorreu em razão de contemplar a primeira instituição do estado de Santa Catarina a implantar a estrutura dos "Grupos Escolares", advinda da Europa e estabelecida, pioneiramente no Brasil, no estado de São Paulo.

ensino de linguagem no Grupo Escolar Conselheiro Mafra, localizado na cidade de Joinville (SC). Portanto, o Relatório de 1948 constitui o dado privilegiado por esta pesquisa, pois materializa o discurso da escola sobre o ensino de linguagem por ela empreendido. Além disso, com o intuito de assegurar a efetivação dos objetivos gerais e específicos desta pesquisa, pretendemos ainda, mediante pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida com base em fontes escritas, primárias e secundárias, constituir dados relativos à educação escolar pública no Brasil e na cidade de Joinville, no recorte temporal aqui proposto.

Para realizar este estudo, elegemos como ancoragem teórica: (1) a composição filosófica do *Círculo de Bakhtin* sobre a arquitetura do sujeito, ideologia, signo, cronotopo, linguagem, discurso e enunciado; (2) os estudos relativos à historiografia da educação e ao ensino de linguagem no Brasil e em Santa Catarina; e (3) os estudos empreendidos nas áreas de Letras e Linguística acerca da constituição do ensino de linguagem no Brasil e no Estado de Santa Catarina.

Em síntese, agenciamos, nesta dissertação, os pressupostos teórico-metodológicos do *Círculo de Bakhtin* com o objetivo de investigar discursos produzidos em determinadas condições sócio-históricas, no interior de uma esfera de atividade humana específica. Assim, no interior de uma perspectiva de natureza inter- trans- ou multidisciplinar, buscamos as concepções teórico-metodológicas do *Círculo de Bakhtin* com a finalidade de empreender um estudo sócio-histórico, dentro da área de Linguística Aplicada, que focalize os discursos sobre o ensino de linguagem no contexto específico do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, situado em Joinville (SC), no cronotopo em que o Relatório de 1948 foi produzido.

Dentre os pesquisadores que, sob diferentes aspectos e perspectivas teórico-metodológicas, focalizaram assuntos que dialogam com os objetos e/ou objetivos desta pesquisa, destacamos as investigações de Neide Almeida Fiori, que originaram a obra *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano* (FIORI, 1991), fundamental para a pesquisa sobre o histórico da educação pública em Santa Catarina. Do ponto de vista da Sociologia da Educação, a pesquisadora expõe, nessa obra, uma análise do ensino público catarinense sob o enfoque sócio-histórico dos períodos imperial (1835 - 1889) e republicano (1889 - 1970).

Precursor na área de Letras, o trabalho de cunho histórico e que constitui uma relevante contribuição para esta pesquisa é a tese de Razzini (2000), *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de*

português e de literatura (1838-1971), que aborda a constituição do ensino de línguas e literatura no ensino secundário do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Outras importantes pesquisas da área de Letras/Linguística Aplicada realizadas a partir de uma perspectiva sócio-histórica e que contemplam tanto os materiais didáticos utilizados para o ensino de leitura quanto à configuração do ensino de língua portuguesa no cenário catarinense estão representadas pelas pesquisas de Silva Filho (2013) e Silveira (2013).

Silva Filho (2013), ao examinar, durante o seu doutoramento, a série didática Fontes, contemplando sua condição de enunciado e historicizando a situação social mais ampla da interação, procurou identificar os discursos que incidiram sobre a escola no momento da sua elaboração, publicação e circulação. A série didática Fontes, composta por uma cartilha de alfabetização e quatro livros de leitura e cuja autoria é de Henrique da Silva Fontes, foi empregada oficialmente nas escolas públicas primárias de Santa Catarina entre os anos de 1920 e 1950. As análises de Silva Filho (2013) revelaram que a autoria, no caso da Série Fontes, incidiu sobre a língua/linguagem com o objetivo de apagar as vozes e ideologias contrárias ao projeto de dizer do autor, que é orientado pelas ideologias dominantes da época. Além do mais, o discurso difundido por essa série, como concluiu o pesquisador, não foi dirigido aos sujeitos concretos e sócio-historicamente situados, mas direcionado para professores e alunos abstratos, pré-determinados por essas ideologias dominantes.

Silveira (2013), em sua tese, buscou investigar a constituição sócio-histórica da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Secundário da cidade de Blumenau/SC entre os anos de 1850 e 1950. Essa importante pesquisa propôs um estudo acerca da maneira como se constituíram os eventos e práticas de letramento que caracterizaram a sociedade blumenauense e procurou refletir sobre os valores e crenças dos imigrantes em relação à escola e ao aprendizado e uso das línguas portuguesa e alemã. Além disso, buscou compreender como esses conjuntos de valores e crenças e o próprio projeto de sociedade influenciaram, ao longo do tempo, a constituição da disciplina de Língua Portuguesa na cidade de Blumenau. Silveira (2013) observou também o modo como a adoção de políticas educacionais de cunho oficial (nos níveis federal, estadual, municipal), vinculadas principalmente aos movimentos de nacionalização do ensino e à popularização dos livros didáticos, influenciaram nos rumos dessa disciplina.

Compreendemos, portanto, que a pesquisa em torno da constituição e da finalidade do ensino de linguagem feita a partir das

bases epistemológicas nas quais estamos ancorados se faz sumariamente relevante, pois os estudos do Círculo de Bakhtin apontam para a necessidade de se pensar a língua e a linguagem e, desse modo, as suas práticas de ensino e aprendizagem enquanto produções sociais, históricas e culturais. Nesse sentido, consideramos que todo discurso implica concepções ideológicas e políticas que refletem o jogo de forças e valores intrínsecos às instituições socialmente estabelecidas. Em vista disso, esta pesquisa faz-se relevante também no sentido de contribuir com a elucidação dos discursos acerca do ensino de linguagem, e das políticas linguísticas educacionais no ensino de linguagem e, em especial, a partir da compreensão desses discursos no Grupo Escolar Conselheiro Mafra no ano de 1948.

Para a apresentação desta pesquisa, esta dissertação está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro dedicado à introdução. O segundo capítulo abarca o referencial teórico, trazendo discussões acerca da epistemologia bakhtiniana e da sua relevância para este trabalho. No terceiro capítulo, falamos sobre o percurso metodológico adotado, abordando alguns dos aspectos da pesquisa em LA. Ainda no terceiro capítulo, abordamos a questão da configuração da pesquisa sob a ótica bakhtiniana em LA e expomos os procedimentos analítico-descritivos empreendidos nesta investigação; em seguida, apresentamos os primeiros passos desta pesquisa, expondo uma análise prévia dos nossos dados. No quarto capítulo, considerando a orientação sócio-histórica desta ação de pesquisa, analisamos o cronotopo de constituição dos dados. O capítulo seguinte volta-se para a análise das políticas que balizaram o ensino de linguagem na época da produção dos dados. Em sequência, o último capítulo volta-se para a análise das relações dialógicas existentes e do discurso materializado no *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* relativo ao ensino de linguagem. Por último, no sexto capítulo, efetuamos as considerações finais desta pesquisa.

2 A EPISTEMOLOGIA BAKHTINIANA

Neste capítulo, objetivamos refletir sobre os referenciais teóricos que nortearam o percurso metodológico desta pesquisa e a partir dos quais analisamos o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, tendo em vista a perspectiva dialógica do discurso, proposta pelo *Círculo de Bakhtin*. Para tanto, iniciamos com a exploração de alguns conceitos desenvolvidos pelo *Círculo*, a saber: sujeito, ideologia, signo, cronotopo, língua/linguagem, discurso, enunciado e cultura⁷. Nosso objetivo é traçar o percurso teórico que sustenta a concepção de que o enunciado se constitui em um momento sócio-histórico específico e tecido pela *consciência ideológica* em torno de um determinado objeto de enunciação, tocando os diversos fios dialógicos existentes (BAKHTIN (2010a [1934/1935])). Contudo, a fim de agenciar os postulados bakhtinianos para subsidiar a análise dos dados desta pesquisa, fazem-se fundamentais alguns esclarecimentos acerca do *Círculo de Bakhtin*.

Ainda que idealizados entre os anos de 1919 e 1974, os discursos produzidos pelo *Círculo de Bakhtin* tiveram sua divulgação efetivada somente ao final da década de 1960 na União Soviética e, posteriormente, no ocidente. A relevância do pensamento bakhtiniano têm impulsionado discussões teóricas na área de ensino de linguagem desde meados da década de 1990 e suas concepções surpreendem tanto pela contemporaneidade quanto pelo vasto potencial heurístico (RODRIGUES, 2005).

De acordo com Faraco (2009), é perceptível, na conjuntura da obra do *Círculo de Bakhtin*, a existência de dois grandes projetos intelectuais. Esses projetos correspondem, inicialmente, à tentativa de fundar uma reflexão filosófica revolucionária a partir da interlocução com problemas filosóficos formulados pela fenomenologia e pelo

⁷ Compartilhamos do posicionamento de Brait (2013) ao afirmar que não há como delimitar precisamente os conceitos do *Círculo de Bakhtin*, considerando que essa delimitação contraria o próprio postulado bakhtiniano acerca do dialogismo, que corrobora uma relativa flexibilidade, abertura e inconclusibilidade. Nessa acepção, concordamos que estabelecemos um diálogo com as proposições do *Círculo*, mas que não podemos dar conta de toda a complexidade dos conceitos discutidos pelo grupo.

neokantianismo e, posteriormente, à construção de uma teoria marxista da criação ideológica, que, ao dar à linguagem um papel central em suas formulações, culminou numa construção original cujas implicações heurísticas ainda não foram totalmente exploradas.

A referência principal das elaborações filosóficas do Círculo reflete o posicionamento crítico frente ao dualismo entre o *mundo da teoria* (também denominado *mundo da cultura* ou dos juízos teóricos) e o *mundo da vida* (historicidade viva, real), em que a racionalidade teórica tende a abstrair o ser humano da sua realidade concreta. O mundo teórico, nesse sentido, não absorve a eventicidade e a unicidade do mundo real, pois o pensamento teórico tende a objetificar os atos concretos e, nesse movimento, abstrair a peculiaridade de uma existência única e irrepetível. A superação da distância entre esses dois mundos só pode ser alcançada por meio da integração entre a razão teórica e a razão prática (FARACO, 2009).

Para Bakhtin (2010a [1920/1924]), não é possível orientar uma filosofia primeira do Ser-evento unitário e único a partir da abstração do ato-ação daquele que pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente. Assim, é somente no interior do ato único, integral e unitário e em sua responsabilidade que podemos abordar esse Ser em sua realidade concreta. Nas palavras dele,

[...] o ato realizado vê mais do que apenas um contexto unitário; ele também vê um contexto único, concreto, um último contexto, ao qual ele se refere tanto no seu próprio sentido quanto na sua própria fatualidade, e dentro do qual ele tenta atualizar responsavelmente a verdade [pravda] única tanto do fato como do sentido em sua unidade concreta. Para ver isso, obviamente é preciso tomar o ato realizado não como um fato contemplado de fora ou pensado teoricamente, mas tomá-lo de dentro, em sua responsabilidade. Essa responsabilidade do ato realmente desempenhado é o levar-em-conta nele todos os fatores - um levar-em-conta tanto a sua validade de sentido como a sua realização em toda a sua concreta historicidade e individualidade. A responsabilidade do ato realmente executado conhece um plano unitário, um contexto unitário no qual esse levar-em-conta é possível - no qual sua validade teórica, sua fatualidade histórica e seu tom emocional-volitivo figuram como

momentos de uma só decisão ou resolução. Todos esses momentos, além disso (que são diferentes em sua significância quando de um ponto de vista abstrato), não são empobrecidos, mas são tomados em sua plenitude e em toda a sua verdade [pravda]. O ato realizado tem, portanto, um único plano e um único princípio que abrange todos os momentos no interior de sua responsabilidade. (BAKHTIN, 2010a [1920/1924], p. 45 - 46).

Desse modo, a necessidade de junção entre o mundo da teoria e o mundo da vida, ou seja, a unicidade do ser e do evento, juntamente da relação eu/outro e da dimensão axiológica, como afirma Faraco (2009), compõem os eixos nucleares do pensamento bakhtiniano. A concepção da relação eu/outro está ligada à ideia de universos valorativos distintos, de modo que uma determinada realidade recebe valores diferentes quando correlacionada com sujeitos distintos. A unicidade, por sua vez, cumpre a função de impelir o sujeito a se posicionar frente a tudo que não faz parte dessa existência única, irrepetível, intransferível. Sob essa perspectiva, viver corresponde ao ato de se posicionar axiologicamente frente ao mundo, que é saturado de valores. Nessa acepção, todos os nossos atos são gestos axiologicamente responsivos no interior de um processo incessante e contínuo.

Essa reflexão acerca dos pressupostos do *Círculo de Bakhtin* será efetivada nesta seção a partir das considerações a respeito da arquitetônica do sujeito e do ato responsável, pois são de fundamental relevância para as discussões que se seguem, acerca das concepções de ideologia e signo; cronotopo; linguagem e discurso; e enunciado. Observando esse ideário, o propósito primeiro desta pesquisa é considerar as condições sócio-históricas que influenciaram os discursos materializados em enunciados produzidos por indivíduos reais em uma situação de interação específica e, dessa forma, promover uma aproximação entre o mundo da teoria e o mundo da vida, para então auscultar as vozes que ecoam no interior do objeto desta pesquisa.

2.1 A ARQUITETÔNICA DO SUJEITO E O ATO ÉTICO

A relação entre o sujeito, o mundo estético (a arte) e o mundo ético (a vida) é primeiramente discutida por Bakhtin em *Arte e*

Responsabilidade, escrito em 1919. Nesse texto, o autor afirma que a unidade da responsabilidade é o elemento que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo, sua relação com os mundos estético e ético. Para ele "O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade" (BAKHTIN, 2011a [1919]. p. XXXIV). Bakhtin (2011a [1919]) usa o termo *responsabilidade* para denotar as crenças e os valores sócio-historicamente constituídos que assinalam cada sujeito particular, conduzindo ou influenciando seus juízos e escolhas. Nesse sentido, cada ato desse mesmo indivíduo passa a ser compreendido como um ato responsável, assinado e assumido por ele e que demonstra o seu posicionamento axiológico frente ao mundo.

Para Bakhtin (2010a [1920/1924]), o produto da atividade estética, ao contrário, "entra em comunhão com o Ser através de um ato histórico de efetiva intuição estética" (BAKHTIN, 2010a [1920/1924]. p. 19). Isso significa que o produto da atividade estética se relaciona, de algum modo, com o Ser por meio de um ato realizado em um tempo, em um lugar e por um indivíduo específico e que a intuição estética é incapaz de apreender a verdadeira essência do evento, pois suas imagens ou configurações são objetivadas com relação ao seu conteúdo e, portanto, permanecem situadas do lado de fora do devir único e real.

A categoria do *ato ético* ou do *ato responsável*, mais amplamente abordada por Bakhtin em *Para uma filosofia do ato responsável* (1920/1924), introduz a possibilidade de estabelecer um critério universal para conferenciar o caráter ético de um ato. Em primeiro lugar, Bakhtin (2010a [1920/1924]) refere-se a uma dupla qualificação do ato e da dificuldade em descrevê-lo. Para ele, o ato pode ser observado em sua singularidade, enquanto um ato-evento irrepetível de um Ser sócio-historicamente situado, ou como uma abstração, um ato-atividade repetível e teoricamente apreensível. Por conta disso, Bakhtin (2010a [1920/1924]) postula a necessidade de integração entre essas duas dimensões para que um ato se firme enquanto ato responsável.

Segundo Bakhtin (2010a [1920/1924]), é comum ao pensamento teórico discursivo, à descrição-exposição histórica e à percepção estética, a separação entre conteúdo-sentido de um ato-atividade e a realidade histórica de seu existir real e único. Consequentemente, esse ato perde seu valor, a sua "validade e unidade de seu real devir e autodeterminação" (BAKHTIN, 2010a [1920/1924]. p. 19). Em virtude disso, dois mundos distintos e incomunicáveis entram em conflito: o mundo da cultura (universo conceitual, abstrato, da objetivação) e o

mundo da vida (universo concreto, experienciável, único e irrepitível). Esses mundos não se comunicam pelo fato de a eventicidade e a unicidade do mundo da vida serem inapreensíveis pelo mundo teórico do modo como ele tem se configurado. O mundo teórico, nesse sentido, é constituído especialmente pelo gesto de abstrair toda singularidade e especificidade da vida. Portanto, a desvinculação entre o mundo da cultura (mundo teórico) e o mundo da vida (mundo da historicidade real, única e irrepitível) torna-se perniciosa na medida em que o valor ético de um ato passa a ser derivado de um construto que desconsidera as condições concretas da sua existência.

De acordo com Ponzio (2010), o significado de *ato* (*postupok*) na concepção bakhtiniana não está relacionado somente a uma ação, mas à ideia de tomada de posição, de iniciativa. Nesse sentido, até mesmo os pensamentos, os sentimentos e os desejos são considerados atos. Sobral (2012) explica que a concepção de ato está ligada à noção de ação intencional inserida no mundo concreto, praticada por um sujeito real, isto é, sócio-historicamente situado. O ato, nesse sentido, possui tão acentuada relevância para a filosofia bakhtiniana que a própria vida é determinada enquanto um evento único, de realização ininterrupta de atos-feitos, sendo que os atos e experiências vivenciados "são momentos constituintes da minha vida, que é assim uma sucessão ininterrupta de atos" (SOBRAL, 2012. p. 21). Segundo Ponzio (2010),

"Postupok" é um ato, de pensamento, de sentimento, de fala, de ação, que é intencional e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem alibi e sem exceção. (PONZIO, 2010. p. 10).

Ponzio (2010) e Sobral (2012) entendem que o termo responsável, da expressão *ato responsável*, não é somente usado com a acepção de *assunção de responsabilidade* perante algo, mas também com o sentido de *responsividade a algo ou alguém*. De acordo com Silveira (2013), essa responsabilidade está vinculada às crenças e valores sócio-historicamente constituídos que marcaram cada sujeito em particular, influenciando suas escolhas e avaliações, de modo que cada ato desse sujeito seja considerado um ato responsável, "no sentido de ser um ato assinado por ele, assumido por ele, um ato que revele a sua

posição valorativa/axiológica perante a vida e perante o outro" (SILVEIRA, 2013. p. 35).

Sobral (2012) sugere, para a associação dos aspectos responsável/responsivo da concepção de ato responsável, a adoção do termo responsabilidade. Segundo ele, "o objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente" (SOBRAL, 2012. p. 20).

Considerando que o caráter singular da escolha ética está atrelado à especificidade espacial, temporal e histórica da situação em que todo ato é efetivado e diante da impossibilidade de repetibilidade de um mesmo ato, temos que todo ato, por um lado, constitui uma resposta a outros atos e, por outro, exige uma resposta, pois, como explica Silveira (2013), "no horizonte de todos os nossos atos e dos nossos enunciados, está o outro e a resposta que esse outro, de uma maneira ou de outra, de imediato ou tardiamente, dar-nos-á" (SILVEIRA, 2013. p. 37). Isso significa, em outras palavras, que todo ato responsável implica uma relação de alteridade.

A *alteridade*, sinteticamente, remete à relação/contraposição entre um "eu" e um "tu" situados em lugares diferentes, isto é, o "tu" nunca estará onde o "eu" está e vice e versa e, por conta dessa relação, o "eu" se constitui ou se modifica através da relação com o "tu" (um interlocutor: leitor ou ouvinte). Bakhtin (2011c [1924/1927]) afirma que, ao contemplar um outro indivíduo diante de mim, nossos horizontes apreciativos não poderiam coincidir, pois por mais próximo que esse outro esteja em relação a mim, sempre verei e saberei de algo sobre esse sujeito que ele mesmo, de sua visão externa a mim, não pode ver. Isso significa que o excedente da minha visão "é condicionado pela singularidade e pela insubstitutibilidade do meu lugar no mundo" (BAKHTIN, 2011c [1924/1927]. p.21), pois estou situado em um conjunto de circunstâncias nas quais nenhum outro poderá estar. Como explica Bakhtin (2011c [1924/1927]),

O excedente da minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos

em que ele não pode completar-se. Essas ações podem ser infinitamente variadas em função da infinita diversidade de situações da vida em que eu e o outro nos encontramos num dado momento, mas em toda parte e em quaisquer circunstâncias esse excedente do meu ativismo existe e sua composição tende a uma circunstância estável. Aqui não nos interessam aquelas ações que com seu sentido externo abarcam a mim e ao outro por meio do acontecimento singular e único da existência e visam à efetiva mudança desse acontecimento e do outro que ele contém como elemento constituinte; elas são ações-atos puramente éticos; o que nos importa são apenas os atos de contemplação-ação - pois a contemplação é efetiva e eficaz -, os quais não ultrapassam o âmbito do dado do outro e apenas unificam e ordenam esse dado; as ações de contemplação, que decorrem do excedente de visão externa e interna do outro indivíduo, também são ações puramente estéticas. (BAKHTIN, 2011c [1924/1927]. p. 22 - 23).

Para dar conta da complexidade do indivíduo contemplado, portanto, eu tenho que "ver o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele" (BAKHTIN, 2011c [1924/1927]. p.23). As atividades ética e estética iniciam propriamente no momento em que retornamos ao nosso lugar único no mundo e damos acabamento ao material da compenetração.

A relação de alteridade é essencial para a constituição do sujeito, pois o outro, na interação, atua como uma medida apreciativa (positiva ou negativa) exterior ao sujeito (exotopicamente), constituindo seu horizonte social avaliativo. Esses valores constituem o principal indício de que não há neutralidade nos discursos produzidos, além de evidenciar que as opiniões e visões de mundo se constituem ou se alteram nas relações sociais, quando em contato com as percepções dos outros sujeitos. Assim, é na alteridade, ou seja, na *relação dialógica* com o outro que os sujeitos se constituem. Portanto, "a interação com o outro é a condição da possibilidade de existência e constituição do sujeito como ser social" (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012. p.19). A individualidade e a identidade, sob esse prisma, não são construtos

solitários e isolados, mas o resultado histórico da relação com outros sujeitos, por meio da alteridade e da dialogicidade.

Nesse sentido pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano de existência. (BAKHTIN, 2011c [1924/1927], p. 33).

Silva Filho (2013) observa que Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato responsável* (1920/1924), busca recuperar a função central da linguagem no interior das relações humanas, ou seja, o uso concreto da linguagem enquanto mediadora e geradora das interações sociais. Para isso, Bakhtin distingue dois tipos de verdade: *istina* ou *istinnost* (a verdade abstrata, pertencente ao mundo da cultura) e *pravda* (a verdade concreta, proveniente do existir singular), elegendo *istina* como *dever do pensamento*. Entretanto, Bakhtin assegura que, para alcançar a *plenitude da palavra*, o ato de pensamento individual não pode dispensar nenhuma das formas de verdade. Em virtude dessa suposição, Bakhtin (2010a [1924/1927]) aponta, para a resolução da problemática inerente à pesquisa e à descrição dos fatos humanos, a necessidade de uma integração arquitetônica entre duas dimensões: a dimensão da singularidade do ato, enquanto um ato-evento irrepetível de um sujeito sócio-historicamente situado, e a dimensão da abstração, no qual o ato-atividade reflete aquilo que é repetível nos atos singulares. Segundo Bakhtin,

Na base da unidade de uma consciência responsável não existe um princípio como ponto de partida, senão o fato do reconhecimento real da minha própria participação no existir como evento singular, coisa que não pode se adequadamente expressa em termos teóricos, mas somente descrita e vivenciada como participação; aqui está a origem do ato e de todas as categorias do dever concreto, singular, irrevogável [...] eu também sou participante no existir de modo singular e irrepetível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da

parte de um outro. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [*nuditel' no obiazatel' na*]. Este fato do meu *não-álibi* no existir [*moë ne-alibi v byti*], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único*. (BAKHTIN, 2010a [1920/1924], p. 96, grifos do autor).

Bakhtin usa a expressão "não-álibi no existir" para definir a responsabilidade inescapável do sujeito no ato singular. Somente o reconhecimento da participação singular e do lugar único do sujeito pode fornecer um núcleo real da origem do ato. De certo modo, como afirma Silveira (2013), o ato é, em si, o produto de uma escolha ética e responsável em que o sujeito, em um evento único e irrepetível, posiciona-se frente a outro.

A avaliação e o caráter situado e participativo do sujeito compõem, conforme Sobral (2012), a arquitetônica do ato responsável. Sobral (2012) entende que a valoração do ato não implica uma valoração absoluta, mas representa uma avaliação para um determinado agente. Ele esclarece que "a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido a partir do mundo dado, o mundo como materialidade concreta" (SOBRAL, 2012. p.22). Nesse sentido, Bakhtin (2011c [1924/1927]) não propõe uma relativização da noção de valor, mas evidencia o fato de que os valores estão sempre correlacionados com sujeitos concretos e situados em situações de interação específicas.

Geraldi (2010), em *Sobre a questão do sujeito*, propõe descrever e sintetizar, partindo da concepção bakhtiniana, algumas das características basilares da concepção de sujeito. De acordo com ele, algumas dessas características são elencadas ao longo da teoria bakhtiniana, como as noções de responsabilidade, responsividade, inconclusividade, insolubilidade e historicidade, mesmo considerando que Bakhtin e o Círculo não tenham elaborado uma teoria explícita do sujeito.

Geraldi (2010) acrescenta ainda, além das características supracitadas, a característica da consciência que, segundo ele, pode ser um desdobramento da característica da responsabilidade:

Se o sujeito é responsável, porque se faz participativamente respondente, no processo de construção do que sempre está a ser alcançado, o próprio *eu* e o ser-humanidade *que nos abrange* e que se faz o que é no que a fazemos ser no *grande tempo* pela nossa participação responsável, e se toda esta presença do *eu* se dá na correlação com a alteridade, princípio essencial da individualidade do *eu*, então esse sujeito é um sujeito que está sempre se fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo, e não encontrará jamais uma integralidade que o conforte. Este não é um sujeito cartesiano. E por isso está fora do comando. Este é um sujeito que é história junto com a história de outros. (GERALDI, 2010. p. 145, grifos do autor).

Assim, a teoria bakhtiniana, levando em consideração a contrapalavra de Geraldi (2010), pressupõe que o indivíduo é uma unidade na qual somente a característica da responsabilidade pode garantir o nexos interno entre os seus elementos. O sujeito consciente, para Geraldi (2010), é aquele socialmente constituído e cuja consciência se materializa por meio da linguagem, uma vez que a consciência possui materialidade própria nos signos que, por sua vez, emergem no/do processo de interação social. Nesse sentido,

A língua penetra na vida e a vida penetra na língua e esta se faz matéria da consciência de cada um. A avaliação entonacional que conduz a ação consciente se faz através da língua que não pertence ao indivíduo, pois está nele pelo processo de sua vivência da vida, isto é, de sua prática social concreta vivida com outros. (GERALDI, 2010. p. 139).

A característica da *responsividade* sugere, segundo Geraldi (2010), que toda ação do sujeito é sempre uma resposta a outra ação (sua ou de outro sujeito) e que provocará, por seu turno, outra(s) resposta(s) (por esse mesmo sujeito em um momento posterior ou por outro sujeito). Já as características de incompletude, inconclusividade e insolubilidade do sujeito bakhtiniano são, de acordo com Geraldi (2010), um produto da correlação entre os conceitos de *excedente de visão*, *distância* e *acabamento*, dos quais se pode inferir que o sujeito é dotado de uma

incompletude fundante e que continuamente encontra no outro o seu acabamento, o seu aperfeiçoamento, a sua atualização.

Por fim, a historicidade do sujeito bakhtiniano é explicada por Geraldi (2010) em correlação com a noção de alteridade, pois "cada tempo definido é também distinto pelas possibilidades de interações que oferece" (GERALDI, 2010. p. 144), ou seja, o tempo não é compreendido como um presente contínuo, mas como uma conexão entre presente, passado e futuro na qual a interação se efetiva de forma única e irrepetível. Ser datado e situado, como esclarece Geraldi (2010), limita as condições da constituição do sujeito, entretanto, "deixamos hoje rastros do passado no que será futuro" (GERALDI, 2010. p. 145). Portanto, as ações se inscrevem no tempo no momento em que são efetivadas e permanecem inscritas na história como representações das possibilidades de interações desse tempo, além disso, as ações do presente também projetam, de algum modo, as ações que acontecerão no futuro.

Nesta seção, discutimos acerca da importância das concepções de *sujeito* e de *ato ético* para o construto teórico bakhtiniano. Destacamos que, somente a partir dessas concepções, é que podemos sublinhar, no *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, a ação de sujeitos reais, incompletos, inconclusos e insolúveis, que interagiram responsável e responsivamente na sua produção discursiva, visando um interlocutor (um outro) específico, mediante um contexto determinado. Assim, compreendemos que os discursos materializados nesses relatórios constituem, ao mesmo tempo, um ato singular, enquanto ato-evento irrepetível de sujeitos sócio-historicamente situados e um ato-atividade repetível e teoricamente apreensível. Nesse sentido, entendemos também que, nesta pesquisa, esses discursos serão observados exotopicamente pelo pesquisador, frente a um panorama sócio-histórico diferente daquele no qual foram produzidos, entretanto, sob uma perspectiva culturalmente sensível e consciente das suas especificidades interacionais. Na seção seguinte, abordamos os conceitos de *ideologia* e de *signo*, considerando a sua relevância para esta pesquisa.

2. 2 IDEOLOGIA E SIGNO NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009 [1929]), Bakhtin (Volochínov)⁸ contesta a perspectiva de *ideologia* enquanto uma produção social estática, como algo concluso e imutável ou como uma característica inerente ao ser humano, integrando essa questão ao conjunto de suas discussões filosóficas. Sinteticamente, Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) defende que tudo aquilo que é ideológico possui uma significação que remete a algo externo a si, na medida de sua capacidade de representação simbólica. Para o autor, "tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia." (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009. [1929], p. 31, grifos do autor).

Concebendo que a realidade dos fenômenos ideológicos é correspondente à realidade objetiva dos signos sociais, Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) sustenta que o signo pode tanto *apreender* quanto *distorcer* uma determinada realidade, pois ele está sujeito aos critérios da *avaliação ideológica*, que julga a veracidade ou falsidade, a *integridade* ou a *conveniência* dessa realidade. Por conta disso, é importante observar que cada campo de criatividade ideológica (da religião, da ciência, da escola ou da arte, por exemplo) possui uma forma de orientação para a realidade que lhe é própria e que, desse modo, reflete e refrata a realidade a sua maneira. De acordo com Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]), "Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.*" (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009. [1929], p. 33, grifos do autor).

Além disso, para Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]), existe uma importante ligação entre ideologia e consciência. Segundo ele, ao contrário do que propôs a filosofia idealista e a visão psicologista da

⁸ Faremos referência à teoria de Bakhtin ou do *Círculo de Bakhtin* considerando que "há convergência na concepção de linguagem entre membros do Círculo; a grande maioria dos textos é de autoria de Bakhtin, produzidos durante o período de 1919 a 1975; e a denominação corrente que os pesquisadores dão ao grupo e sua obra é Círculo de Bakhtin." (RODRIGUES, 2005, p. 152,). Assim, nas citações, sinalizaremos a autoria de Volochínov nas obras de 1926 (VOLOCHÍNOV, 1926) e de 1930 (VOLOCHÍNOV, 1993) e, no caso da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929, seguiremos a indicação dos tradutores brasileiros, referenciando como Bakhtin (Volochínov).

cultura⁹, a compreensão é uma atitude responsiva a um signo, que se materializa por meio de outro signo, formando uma cadeia ideológica ininterrupta. Essa cadeia, para Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]), estende-se entre uma e outra consciência individual (simbólica) num processo interativo que faz emergir outros signos. Nesse sentido, "A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social." (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009. [1929], p. 34). Isso significa que a consciência individual é constituída com base num sistema semiótico, que é ideologicamente estabelecido. Contudo, a consciência individual emerge do processo de interação social, isto é, em meio a um grupo socialmente organizado que compartilha um sistema de signos inteligível. Nessa compreensão, o signo representa a *materialização da comunicação social*.

Para Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]; 2012 [1927]), nessa relação entre linguagem e ideologia, a linguagem verbal configura a forma mais evidente de materialização da comunicação social e do conteúdo ideológico, sendo que desempenha um papel fundamental, por conta de sua condição essencialmente semiótica (ou seja, a linguagem verbal é sempre *sígnica*, diferentemente de outros sistemas semióticos, que podem ter uma outra realidade não *sígnica*). A palavra, nessa concepção, desempenha a função de *fenômeno ideológico por excelência*, pois representa o "modo mais puro e sensível da relação social" (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929]. p. 36). Isso significa que, para o *Círculo de Bakhtin*, a linguagem verbal é determinada por fatores objetivo-sociais.

O meio social deu ao homem as palavras e as uniu a determinados significados e apreciações; o mesmo meio social não cessa de determinar e controlar as reações verbalizadas do homem ao longo de toda a sua vida. Por isso, todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos exterior e interior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim ao seu *grupo social* (ao seu ambiente social). BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] 2012 [1927]. p. 86. grifos do autor).

⁹ Essa oposição à filosofia idealista e à visão psicologista da cultura significa que o Círculo de Bakhtin critica as correntes que afirmam que a ideologia é um mero fenômeno da consciência. Nessa acepção, considera-se que um signo está sempre relacionado a outros signos já conhecidos. Assim, compreende-se um signo a partir de outro.

Para o *Círculo de Bakhtin*, a *ideologia* designa uma espécie de *consciência social* que integra e delinea a atuação dos sujeitos nas diferentes esferas de atividades humanas como, por exemplo, na arte, na filosofia, na ciência, na religião, na ética e na política. Volochínov (2013 [1930]) afirma que entende por ideologia “todo o conjunto de reflexões e interpretações da realidade social e natural que *se sucedem no cérebro do homem*, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas *sígnicas*” (VOLOCHÍNOV, 2012 [1930], p. 138, grifos do autor).

Para Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) todo produto ideológico constitui um signo, pois se configura a partir de uma realidade (natural ou social), possui significado e remete a algo que lhe é externo. Nesse sentido, o autor defende que o signo se constitui ideologicamente, conforme a situação de interação e a organização social na qual está inserido.

Considerando que a comunicação social se materializa mais evidentemente através da linguagem verbal, Bakhtin (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV) 2009 [1929]) observa que o signo estabelece uma estreita conexão entre os fenômenos ideológicos (de natureza social) e a consciência subjetiva (proveniente do psiquismo individual). Em vista disso, o autor postula que a palavra possui quatro propriedades definidoras - a *pureza semiótica*, a *possibilidade de interiorização*, a *participação em todo ato consciente* e a *neutralidade* - as quais abordaremos em sequência.

A *pureza semiótica* está relacionada à capacidade de funcionamento e circulação da palavra enquanto signo ideológico em qualquer esfera de atividade humana, característica que Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) denomina *ubiquidade social*.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929], p. 42).

A propriedade da *interiorização*, segunda propriedade definidora da palavra, refere-se à compreensão de que a palavra "é produzida pelos próprios meios do organismo individual" (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009. [1929] p. 38). Isso significa que a palavra é, de acordo com Bakhtin (Volochínov), o meio intermediário da consciência individual, desempenhando o papel de *material semiótico da vida interior* e, portanto, de interiorização e exteriorização da consciência (discurso interior). Na acepção de Bakhtin (Volochínov),

A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa. [...] É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma música, um ritual, um comportamento humano) não pode operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929], p. 37 - 38).

Embora a palavra seja um instrumento para apreensão da realidade exterior, ela não pode suplantiar nenhum outro signo ideológico, ou seja, a palavra não pode substituir inteiramente nenhum outro signo, mesmo que possa explicitá-lo ou apoiá-lo. Assim, a *participação em todo ato consciente*, terceira propriedade definidora da palavra, refere-se ao funcionamento da palavra nos processos internos da consciência (através da compreensão e da interpretação do mundo pelo sujeito) e também nos processos externos de circulação da palavra nas esferas ideológicas. Conforme Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]), nenhum signo cultural dotado de sentido permanece isolado, ele integra a *unidade da consciência verbalmente constituída*, ou seja, o signo é compreendido por meio da linguagem verbal, pois "a palavra está

presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação" (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009. [1929] p. 38).

Por último, a característica da *neutralidade* significa a possibilidade de a palavra assumir qualquer função ideológica, dependendo das condições de uso em um enunciado concreto. Nas palavras de Bakhtin (Volochnikov) (2009 [1929]),

A palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo neutro. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV]. 2009 [1929], p. 37).

Nesse sentido, a palavra é concebida como um signo *puro* e *neutro* em relação a qualquer função ideológica específica, pois é ubíqua nas relações sociais e, desse modo, preenche, segundo Bakhtin (Volochnikov) (2009 [1929]), quaisquer espécies de funções ideológicas, seja estética, científica, moral ou religiosa. Por conta desse entendimento é que a palavra está situada no plano inicial dos estudos acerca das ideologias.

Todas as propriedades da palavra [...] fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias. As leis da refração ideológica da existência em signos e em consciência, suas formas e seus mecanismos, devem ser estudados, antes de mais nada, a partir desse material que é a palavra. A única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas "imanescentes" consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como filosofia do signo ideológico. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 38 - 39).

Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) entende que todo signo possui dupla materialidade, uma no sentido físico-material e outra no sentido sócio-histórico. Além dessa dupla materialidade, o signo também é dotado de um ponto de vista, que denota a representação da realidade a partir de um lugar valorativo, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico. Essa posição valorativa é sempre determinada sócio-historicamente e o seu lugar de constituição e de materialização, como explica Miotello (2012), é na comunicação ininterrupta que ocorre em meio aos grupos socialmente organizados e que permeia todas as esferas de atividades humanas.

Numa situação social de interação, os *interlocutores* configuram elementos determinantes dos contornos da enunciação e, na ausência de um interlocutor real, este é substituído por “uma projeção”, constituída pelo representante médio do grupo ao qual pertence o locutor. Outro importante determinante apontado por Bakhtin (Volochínov) (2009) é o *horizonte social de sua historicidade*, isto é, a época e o grupo social aos quais pertencem os interlocutores e em que se moldam os discursos. Nesse sentido, Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) reitera que *toda expressão verbal é socialmente dirigida*, pois leva em consideração os papéis dos interlocutores e os lugares sociais que eles ocupam.

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, sua motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929], p. 117).

De acordo com Bakhtin (Volochínov) (2012 [1927]), toda enunciação verbalizada é fundamentalmente influenciada por *sistemas ideológicos estáveis e enformados* e, por isso, constitui uma construção ideológica. Para o autor, os sistemas ideológicos estáveis e enformados das ciências, das artes, do direito, da política, etc. evoluem e se cristalizam a partir de *elementos ideológicos instáveis* que, através do *discurso interior e exterior*, regem cada ato e cada recepção subjetiva. Como a *ideologia do cotidiano* está relacionada com a base econômico-social e sujeita às leis do desenvolvimento e às superestruturas

ideológicas, os seus métodos de estudo demandam análises diferenciadas em função das peculiaridades do material investigado.

O discurso interior e exterior remete ao conceito de *ideologia do cotidiano* que, segundo Bakhtin (Volochínov) (2012 [1927]), penetra integralmente o comportamento humano. O autor afirma que a ideologia do cotidiano é “mais sensível, compreensiva, nervosa e móvel que a ideologia enformada, oficial” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV]. 2012 [1927]. p. 88). Em decorrência disso, Bakhtin (Volochínov) (2012 [1927]) reconhece que os campos da ideologia do cotidiano mais próximos à ideologia oficial exprimem os momentos mais estáveis da consciência de classe e, assim, aproximam-se da ideologia constituída e enformada das classes dominantes, das suas verdades, moral e visões de mundo. Nessas camadas da ideologia do cotidiano, o discurso interior é facilmente regularizado, convertendo-se livremente em discurso exterior.

Bakhtin (Volochínov) (2012 [1927]) observa que as camadas não-oficiais da ideologia do cotidiano, correspondentes ao inconsciente, estão distantes do sistema estável da ideologia dominante. O conteúdo e a composição das camadas não-oficiais da ideologia do cotidiano são condicionadas pela época e por uma classe, pois é fundada na base econômico-social. Do mesmo modo, as camadas censuradas e os sistemas da ideologia enformada, como da moral e do direito, são condicionados pelas condições histórico-sociais e pela estratificação econômica. Para o autor, quanto maior a distância entre a consciência oficial e a não-oficial, maior será a dificuldade na exteriorização, nos círculos sociais estreito e amplo, do discurso interior.

Os *conflitos psíquicos* sobre os quais se debruçaram os estudos psicanalíticos na tentativa de elucidar o embate entre o consciente e o inconsciente desencadeiam-se, para Bakhtin (Volochínov) (2012 [1927]), na *ideologia do cotidiano*. Nessa acepção, esses conflitos configuram elementos ideológicos, pois não podem ser compreendidos através da análise do organismo individual, na medida em que ultrapassam os limites da consciência e do subjetivismo. Por conta disso, o autor afirma que “todos os componentes verbais da formação patológica refletem a luta de diferentes tendências e correntes ideológicas que se constituíram no interior da *ideologia do cotidiano*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1927], p. 89, grifos do autor).

Miotello (2012) explica que os teóricos marxistas buscavam, antes de Bakhtin, estabelecer uma conexão entre os fatos derivados das estruturas socioeconômicas e sua repercussão nas *estruturas ideológicas*, além disso, esses teóricos também situavam a questão da

ideologia ora no plano da consciência (concepção subjetiva/interiorizada, permanente dentro do homem), ora no plano da inconsciência (concepção idealista/psicologizada, ideia pronta que se situa no interior do indivíduo).

Nesse sentido, a ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir de referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de um determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações sociais ininterruptas, em que a todo momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos. (MIOTELLO, 2012, p.176).

Entretanto, Miotello (2012) destaca que o Círculo desconstrói e redefine parte dessa concepção ao incluir, ao lado da ideologia oficial, que demonstra a implantação de uma concepção única de produção de mundo, a *ideologia do cotidiano*, procurando explicar o ideológico a partir do material social de signos criados pelo homem.

Para Bakhtin (2009 [1929]), a *ideologia oficial* requer uma relativa estabilidade e formalização de seus conteúdos, conforme notamos na ciência, na política, na religião, na escola e, nesse sentido, ela se constitui dialogicamente sobre as bases dos sistemas ideológicos instáveis (ideologias do cotidiano). A *ideologia do cotidiano* constitui "o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência" (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929], p. 123).

Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) afirma que não é exatamente a expressão que se adapta ao mundo interior do indivíduo, mas o mundo interior que se ajusta às possibilidades de expressão. Partindo dessa "adaptação" da consciência às possibilidades expressivas, o autor conceitua a *ideologia do cotidiano* como a *totalidade de toda atividade mental ou o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não sistematizada*, conforme destacamos no excerto abaixo.

Chamaremos a *totalidade da atividade mental* centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ideologia do cotidiano, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui *o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência*. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929], p. 123, grifos do autor).

A *ideologia do cotidiano* e a *ideologia oficial* (os sistemas ideológicos constituídos) configuram, para Bakhtin (Volochnikov) (2009 [1929]), dois sistemas em interação dinâmica. Os sistemas ideológicos oficiais são constituídos e conservados por meio da relação com a ideologia do cotidiano e, sobre ela, exercem grande influência. Para o *Círculo*, esses dois sistemas ideológicos se inter-relacionam na consciência dos indivíduos, na materialidade estética e nos outros produtos culturais.

Nesta pesquisa, consideramos que os conceitos discutidos acima se tornam relevantes para esta pesquisa na medida em que equacionam a capacidade de funcionamento e circulação da palavra na qualidade de *signo ideológico*. Assim, a partir dos postulados bakhtinianos acerca de *ideologia* e de *signo*, concluímos que a palavra é produzida pelos próprios meios do organismo individual, mas que funciona nos processos internos da consciência (através da compreensão e da interpretação do mundo pelo sujeito) e também nos processos externos de sua circulação nas esferas sociais e ideológicas.

O diálogo com os postulados do *Círculo* acerca da *ideologia* e do *signo* levou-nos a compreensão de que necessitamos considerar as marcas (socais, econômicas, políticas, ideológicas) da época em que o discurso focalizado foi produzido. Esse entendimento pressupõe a necessidade de observarmos a condição sócio-histórica e ideológica da produção e da circulação do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*. Por conta disso, na próxima seção, discorreremos acerca de outra importante reflexão do *Círculo*, referente à indissolubilidade discursiva no espaço e no tempo que, por sua vez, remete ao conceito de *cronotopo*.

2.3 A INDISSOLUBILIDADE DO ESPAÇO E DO TEMPO NOS POSTULADOS BAKHTINIANOS

Para o *Círculo de Bakhtin*, fora da compreensão aprofundada do heterodiscurso¹⁰, do dialogismo de cada época, uma análise discursiva não poderia ser eficiente. Para compreender esse dialogismo são indispensáveis, segundo Bakhtin (2015 [1934 – 1935]), “uma profunda compreensão *do sentido socioideológico de cada linguagem* e um conhecimento preciso da *disposição social de todas as vozes ideológicas da época* e, conseqüentemente, da *disposição das forças sociais e de classes em dada época*” (BAKHTIN, 2015 [1934 – 1935], p. 233, grifos nossos). Nesse sentido, o exame de determinado discurso demanda a análise das condições socioeconômicas da época que determinam tanto a estratificação da língua quanto a inter-relação dialogada das linguagens na consciência verboideológica de um determinado grupo social. Ao conceber que a linguagem é produzida por sujeitos sócio historicamente situados e integra processos de assimilação de um determinado tempo e espaço, o *Círculo* remete ao conceito de *cronotopo*.

Inicialmente, o conceito de cronotopo é definido por Bakhtin (2010c [1937/1938]) no interior da esfera artístico-literária enquanto um processo de apreensão e de conexão entre a arte e o tempo, o espaço e o sujeito histórico real que nela (a arte) se revela. Nesse sentido, Bakhtin (2010c [1937-1938]) compreende o cronotopo como uma “expressão de indissolubilidade de espaço e de tempo” (BAKHTIN, 2010c [1937-1938], p. 211) e como uma categoria conteudístico-formal da literatura. Para o autor,

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o

¹⁰ De acordo com Paulo Bezerra (2015), tradutor de *Teoria do Romance I: A Estilística, heterodiscurso ou diversidade de discursos* é uma tradução para a palavra russa *raznorétchie*, formada a partir da aglutinação de *razno* (diferente, outro, equivalente ao prefixo grego *hétero*) e *riétchie* (discurso, fala, linguagem). *Raznorétchie* significa, segundo o autor, “discrepância de palavras, de sentidos, diferença de opiniões, de avaliações; divergência”. Na terminologia bakhtiniana, o *heterodiscurso social* indica “a estratificação interna da língua e abrange a diversidade de todas as vozes socioculturais em sua dimensão histórico-antropológica” (BEZERRA, 2015, p. 247).

próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico. (BAKHTIN, 2010c [1937-1938], p. 211).

A função dos cronotopos na constituição do romance torna-se evidente, de acordo com Bakhtin (2010c [1937-1938]), nos seus *significados temático* e *figurativo*. Os *significados temáticos* são definidos como "centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos do romance" (BAKHTIN, 2010c [1937-1938], p. 355), isto é, eles representam a sistematização dos fatos abordados no romance, pois é nos planos temporais e espaciais que os enredos se desenrolam. Em relação aos *significados figurativos*, Bakhtin (2010c [1937-1938], p. 355) afirma que nestes "o tempo adquire um caráter sensivelmente concreto; no cronotopo, os acontecimentos do enredo se concretizam, ganham corpo e enchem-se de sangue". Em outras palavras, esse tipo de significado retrata os fatos e, além disso, fornece indicações (imagem-demonstração) acerca do lugar e do tempo de sua efetivação. Segundo Bakhtin (2010c [1937-1938]),

[...] o cronotopo, como materialização privilegiada do tempo no espaço, é o centro da concretização figurativa, da encarnação do romance inteiro. Todos os elementos abstratos do romance - as generalizações filosóficas e sociais, as ideias, as análises das causas e dos efeitos, etc. - gravitam ao redor do cronotopo, graças ao qual se enchem de carne e de sangue, se iniciam no caráter imagístico da arte literária. Este é o significado figurativo do cronotopo. (BAKHTIN, 2010c [1937-1938], p. 356).

Portanto, toda imagem de arte literária é considerada cronotópica e, além dela, para Bakhtin (2010c [1937-1938]), a linguagem também constitui algo essencialmente cronotópico. Segundo ele, "É cronotópica a forma interna da palavra, ou seja, o signo mediador que ajuda a transportar significados originais e espaciais para as relações temporais (no sentido mais amplo)" (BAKHTIN, 2010c [1937-1938], p. 356).

De acordo com o Bakhtin (2010c [1937-1938]), embora seja mais comum abordar a questão do cronotopo em um domínio mais amplificado (no caso, os cronotopos dominantes), é importante ressaltar que cada cronotopo abrange uma quantidade ilimitada de pequenos cronotopos que, por sua vez, estabelecem diálogos com diversos outros. Nessa acepção, o conceito de cronotopo extrapola os limites da esfera literária, pois esse dialogismo cronotópico se assenta num plano exterior à obra, isto é, no mundo dos interlocutores (escritor e leitor). Nas palavras de Bakhtin (2010c [1937-1938]),

Nos limites de uma única obra e da criação de um único autor, observamos uma grande quantidade de cronotopos e as suas inter-relações complexas e específicas da obra e do autor, sendo que um deles é frequentemente englobador ou dominante. (Estes, principalmente, foram objeto de nossa análise). Os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas. Estas inter-relações entre os cronotopos já não podem surgir em nenhum dos cronotopos isolados que se inter-relacionam. O seu caráter geral é dialógico (na concepção ampla do termo). Mas esse diálogo não pode penetrar no mundo representado na obra e nem em nenhum dos seus cronotopos: ele está fora do mundo representado, embora não esteja fora da obra no seu todo. Esse diálogo ingressa no mundo do autor, do intérprete e no mundo dos ouvintes e dos leitores. E esses mundos também são cronotópicos. (BAKHTIN, 2010c [1937-1938], p. 357).

Para Bakhtin (2010c [1937-1938]), uma obra se constitui no espaço e no tempo e, por conta disso, a análise dos gêneros e dos enunciados deve considerar, como ponto de partida, o estudo dos cronotopos nos quais se assentam. Segundo Bakhtin (2010c [1937-1938]), os cronotopos do autor e do ouvinte-leitor são apresentados primeiramente na existência material exterior da obra, ou seja, na sua composição externa. Contudo, o material da obra não é algo estático, mas significativo (sínico). O texto, nesse sentido, ocupa um lugar específico no espaço, embora a sua criação e as informações que se constroem a partir dele fluam no tempo. É sob essa concepção que

consideramos a possibilidade de reconhecer e compreender as vozes reais que permeiam os textos.

Se partirmos de qualquer texto, passando às vezes por uma longa série de elos intermediários, no final das contas sempre chegaremos à voz humana, por assim dizer, a apoiamos no homem; pois o texto está sempre consolidado sobre um material morto qualquer: nos estágios primeiros do desenvolvimento da literatura, sobre os sons físicos, no estágio da escrita, sobre os manuscritos [...] Mas qualquer que seja a forma dos manuscritos e dos livros, eles se encontram já nos limites entre natureza morta e a cultura; se nós os abordarmos como portadores do texto, eles entrarão no campo da cultura, no nosso caso, no campo da literatura. (BAKHTIN, 2010c [1937/1938], p. 357).

Em outras palavras, a partir de qualquer texto pode-se encontrar indícios da realidade na qual foi constituído e do sujeito que o produziu. Isso não significa que essa realidade possa ser integralmente transportada para o texto e que, a partir do texto, ela possa ser apreendida pelo ouvinte-leitor, mas que toda obra produz ressonâncias de sujeitos e cronotopos reais mediante o contato com o ouvinte-leitor. O outro, nesse processo, interfere sobre a realidade refletida pelo texto e cria, no diálogo com esse texto, uma representação de mundo. De acordo com Bakhtin (2010c [1937 - 1938]),

Naquele espaço-tempo totalmente real onde ressoa a obra, onde se encontra o manuscrito ou o livro, encontra-se também o homem real que criou a língua falada, que ouve e lê texto. Naturalmente, seres reais, autores e ouvintes/leitores, podem se encontrar (e frequentemente se encontram) em espaços diferentes, separados às vezes por séculos e por distâncias espaciais, mas se encontram da mesma forma num mundo uno, real, inacabado e histórico que é separado pela fronteira rigorosa e intransponível do mundo *representado* no texto. Por isso nós podemos chamar esse mundo de *criador* do texto: pois todos os seus elementos – a realidade refletida no texto, os autores que o

criam, os intérpretes (se eles existem), e, finalmente, os ouvintes-leitores que reconstituem e, nessa reconstituição, o renovam – participam em partes iguais da criação do mundo representado. Dos cronotopos reais desse mundo representado, originam-se os cronotopos refletidos e *criados* do mundo representado na obra (no texto). (BAKHTIN, 2010c [1937-1938], p. 358, grifos do autor).

Para o *Círculo de Bakhtin*, uma obra deve ser analisada nas dimensões temporal e espacial, contudo, sem deixar de contemplar as relações sociais e a valoração axiológico-discursiva. Nessa acepção, o ponto de vista cronotópico, segundo Bakhtin (2011h [1970/1971]) deve envolver tanto o elemento espacial quanto o temporal, mas “A isto se vincula imediatamente o ponto da vista axiológico (hierárquico) (a relação com o alto e baixo)” (BAKHTIN, 2011h [1970/1971], p. 369). A compreensão de um dado discurso, sob esse ponto de vista, não pode renunciar à análise dos índices de valor.

Rodrigues (2005) destaca que a relação entre os mundos do autor e do leitor no plano cronotópico aproxima-se da concepção do *horizonte extraverbal* constitutivo do enunciado. Nesse sentido, os cronotopos criados nos enunciados refletem e refratam os cronotopos reais do mundo que representa. Isso significa que, entre o *mundo real representante* e o *mundo representado na obra* (literária ou não) não existe uma fronteira definitiva, embora não possamos confundi-los. Apesar da delimitação de cada um desses mundos eles permanecem ligados um ao outro e em constante diálogo.

Bakhtin (2011i [193?-1940]) afirma que “toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos” (BAKHTIN, 2011i [193?-1940], p. 400). Além disso, a compreensão demanda a apreciação em um novo contexto (no atual, no futuro). Nesse, sentido o *Círculo* retoma a importância da análise do discurso sob uma perspectiva dialógica da linguagem, pois, segundo Bakhtin (2011i [193?-1940]),

O texto só tem vida contando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível

no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) ente os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significados e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel), o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto).

A coisificação completa, extrema levaria fatalmente ao desaparecimento da infinitude e da insondabilidade do sentido (de qualquer sentido). (BAKHTIN, 2011i [193?-1940], p. 401).

Um dos limites da análise cronotópica, como conclui Bakhtin (2010c [1937/1938]), é o de que tanto a arte quanto a ciência possuem relações semânticas que, enquanto tais, não resistem a definições temporais e espaciais. Quaisquer fenômenos são interpretados por nós não só na esfera espaço-temporal, mas também no campo semântico, o que implica um elemento apreciativo. Isso significa que ao observarmos um fenômeno artístico ou científico agenciamos conhecimentos oriundos das nossas experiências pessoais e atribuímos sentidos expressos por uma forma sónica perceptível por nós. Sem essa expressão seria impossível sistematizar qualquer tipo de reflexão por mais superficial que pareça. Consequentemente, qualquer intervenção no campo dos significados só se realiza por meio de cronotopos e esse elemento apreciativo constitui o ponto de vista do pesquisador materializado, impreterivelmente, sobre o objeto de investigação.

Portanto, ao enfocarmos o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, consideramos necessário examinar, antes de mais nada, o ponto de vista sócio-histórico e axiológico de sua produção e circulação. Nessa acepção, entendemos que cabe-nos analisar a aproximação entre os mundos do autor (do Grupo Escolar), do destinatário (o Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina) e do leitor atual (do pesquisador) num plano cronotópico (de espaço-tempo e de valor), contemplando, desse modo, o horizonte extraverbal. Do mesmo modo, configura-se substancial para esta pesquisa a análise do viés sócio-histórico e político, da situação de interação (onde e

quando?), dos objetivos e das motivações da produção desse relatório (por quê?), os participantes da interação (de quem? e para quem?), das condições de produção do enunciado e de circulação desse discurso (como?), assim como das relações de poder e das ideologias subjacentes a esse processo.

Por fim, agenciados pelo conceito de *cronotopo*, apontamos, nessa seção, os aspectos elementares da dimensão espaço-temporal do discurso e a sua relevância tanto para a análise literária quanto para o exame dos gêneros discursivos, dos enunciados e dos discursos neles materializados. Dando sequência à exposição da fundamentação teórica desta pesquisa, na seção seguinte abordamos os conceitos de *língua/linguagem* e *discurso* sob a perspectiva bakhtiniana.

2. 4 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LÍNGUA/LINGUAGEM

Embora o *Círculo de Bakhtin* tenha, entre os anos de 1925 e 1926, começado a observar a linguagem como núcleo articulador de sua filosofia, as suas reflexões passaram a ser difundidas no ocidente somente após a segunda metade do século XX, quando a linguística passou a ser influenciada pelo que ficou conhecido como “guinada pragmática”, em que linguistas voltaram-se para os fenômenos diretamente ligados aos usos que os falantes fazem da língua. O primeiro texto a representar mais claramente essa nova abordagem foi *O discurso na vida e o discurso na poesia*, publicado por Volochínov em 1926, embora possamos notar que em textos anteriores, como em *O problema do Conteúdo, do material e da forma na arte verbal*, de 1924, e em *Para uma filosofia do ato responsável*, escrito entre 1920 e 1924, o *Círculo* já tivesse manifestado importantes reflexões acerca da língua/linguagem e do discurso (FARACO, 2009).

Mesmo que as reflexões acerca da natureza da língua/linguagem permeiem toda a obra do *Círculo de Bakhtin*, é efetivamente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) que o *Círculo* acentua as discussões sobre a concepção de língua/linguagem que norteiam seus estudos, vinculando-a a uma percepção de sujeito e ressaltando a dimensão sócio-histórica-axiológica que os constituem (linguagem e sujeito). Inicialmente, Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) põe em discussão as duas concepções linguísticas predominantes até aquele momento, a primeira - de língua como representação do pensamento -

corresponde ao que ele denomina de *subjetivismo idealista* e a segunda - de língua como instrumento de comunicação - de *objetivismo abstrato*.

As objeções do *Círculo* acerca dos estudos linguísticos empreendidos pelo *objetivismo abstrato* criticam a orientação que apreende a língua como sistema, desvinculada de suas condições concretas de enunciação. Segundo Bakhtin (2010 [1920/1924],

Só quando a linguística dominar o seu objeto completamente e com toda a nitidez metódica, ela poderá trabalhar produtivamente também para a estética da criação literária, utilizando por seu turno, sem receio, a seu serviço. Até lá os termos "linguagem poética", "imagem", "conceito", "julgamento" e outros são para ela uma tentação e um grande perigo; não é sem motivo que ela os teme; por um tempo demasiado longo eles perturbaram e ainda continuam perturbando a pureza do seu método. (BAKHTIN, 2010a [1920/1924], p. 47).

Sinteticamente, a concepção do *objetivismo abstrato* é caracterizada pela visão de língua como sistema, em que "cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores" (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929]. p. 79). Essa posição é marcada por ser cerne epistêmico do estruturalismo saussuriano, compreendido na dicotomia língua [*langue*] - abstração da língua das suas condições de produção, que resulta no sistema linguístico - e fala [*parole*] - comportamento linguístico individual. Para Saussure, a língua como sistema, ou seja, a *langue*, constitui o objeto teórico da Linguística.

Para Bakhtin (Volochninov) (2009 [1929]), as bases teóricas do *objetivismo abstrato* reportam premissas fundamentalmente racionalistas e mecanicistas. Para os representantes dessa concepção, o sistema linguístico constitui um fato objetivo que é externo à consciência individual e que não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante. Uma análise verdadeiramente objetiva sobre a língua evidencia, na interpretação de Bakhtin (Volochninov) (2009[1929]), que o sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua não-decorrente da consciência do locutor nativo e que não se reduz aos propósitos imediatos da comunicação. Os interlocutores, nesse sentido, utilizam a língua para satisfazerem suas necessidades enunciativas

concretas, considerando que a importância está no que torna o signo adequado às condições de uma situação concreta de uso.

Já a concepção de linguagem do *subjetivismo idealista*, conforme propõe Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]), coloca em evidência a atividade mental no processo de produção linguística e, desse modo, reduz o fenômeno linguístico a um ato significativo de criação individual. A língua como produto do psiquismo individual, sob esse ponto de vista, é destituída de sua realidade histórica e social. O alemão W. Humboldt (1767 - 1835) é apontado por Bakhtin (Volochínov) como um dos representantes dessa concepção.

Desse modo, Bakhtin (Volochínov) (2009), ao não reconhecer que a função central da linguagem seja a de *expressão do pensamento*, não contesta a relação entre pensamento e linguagem. Para ele, é questionável a *função* da linguagem postulada pelo *subjetivismo idealista*, pois, para essa corrente, o pensamento se efetiva sem o uso de uma expressão semiótica, logo, sem uma linguagem, sendo a função da linguagem traduzir/exteriorizar esse pensamento. Além disso, considerar que todo ato expressivo procede do interior para o exterior é, para o autor, uma tese redutora, pois circunscreve a função da linguagem à tradução do pensamento e despreza a relação com outros participantes da interação.

Para o *Círculo*, ao contrário do que é pressuposto pelo subjetivismo idealista, a atividade linguística é um produto da interação social determinada completamente pela situação imediata e pelo meio sociológico mais amplo. Na concepção do Círculo, a língua é constituída pelo "pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua." (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929]. p. 127).

Assim, uma terceira concepção de língua/linguagem, a saber, como interação, é dada, a partir da relação dialógica epistêmica com as duas concepções anteriores. Essa concepção, em síntese, observa a língua/linguagem como *atividade*, isto é, como uma forma de ação intersubjetiva. Isso significa que Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) concebe a língua/linguagem como um lugar de interação que permite o exercício dos mais diversificados atos de linguagem aos interlocutores de uma determinada esfera sociocultural. Dito de outra forma, referimo-nos a uma concepção de língua enquanto *interação discursiva*.

Para Bakhtin (2015 [1930-1936]), em cada momento histórico da existência verboideológica, cada grupo de pessoas cria sua própria linguagem em consonância com a sua condição social, isto é, "toda

idade tem, em essência, a sua linguagem, o seu vocabulário, o seu sistema de acento específico que, por sua vez, variam dependendo da camada social, [...] e de outros fatores estratificantes” (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 65). Segundo o autor, por mais estreito que seja o círculo social, essas formas de linguagem configuram *linguagens sociotípicas*.

Em cada momento, conforme ressalta Bakhtin (2015 [1930-1936]), coexistem linguagens de diferentes épocas e períodos da vida socioideológica. Nesse sentido, em cada momento da existência histórica a língua revela-se inteiramente *heterodiscursiva*, ou seja, a língua denota “uma coexistência concreta de contradições socioideológica entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente” (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 65). Essas “línguas” que compõem o heterodiscurso cruzam-se diversamente entre si, formando novas “línguas” sociotípicas.

Em função do trabalho das forças estratificadoras, conforme ressalta Bakhtin (2015 [1934 – 1935]), não podem permanecer na língua quaisquer palavras de forma neutra, “de ninguém”. A língua, nessa concepção, não constituiu um sistema abstrato de formas, mas “uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo [...] Cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 2015 [1934 - 1935], p. 69). Assim, para o *Círculo de Bakhtin*, a língua situa-se na fronteira entre a consciência individual e a do outro.

Em essência, a língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva situa-se, para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro. A palavra de uma língua é uma palavra semialheia; só se torna palavra quando o falante a satura de sua intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra, fá-la comungar em sua aspiração semântica e expressiva. Até este momento de apropriação, a palavra não está numa língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que o falante tira a palavra!), mas em lábios alheios, em contextos alheios, a serviço de intenções alheias: é daí que deve ser tomada e tornada sua. Nem todas as palavras se prestam de

modo igualmente fácil a essa apropriação por qualquer pessoa, a essa incorporação como propriedade; muitas resistem com tenacidade, outras continuam mesmo alheias, soam de modo alheio nos lábios do falante que dela se apropriou, não podem ser assimiladas no contexto dele e dele se separam; é como se elas mesmas se fechassem entre aspas a despeito da vontade do falante. A língua não é um meio neutro, não é *res nullius*, que passa fácil e livremente à propriedade intencional do falante: ela é povoada e repovoada por intenções alheias. Dominá-la, subordiná-la às suas intenções e acentos é um processo difícil e complexo. (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 69 – 70, grifos do autor).

Ao conceber que a língua/linguagem está inserida no bojo das atividades humanas, Bakhtin (Volochínov) (2009) compõe uma *visão dialógica de linguagem*, atribuindo-lhe um caráter social, histórico e ideológico, postulando, dessa forma, uma *concepção interacionista* de língua/linguagem. Assim, Bakhtin (Volochínov) (2009) afirma que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929], p. 127).

Para o *Círculo*, a concepção de linguagem é desenvolvida a partir do questionamento das concepções do *subjetivismo idealista* e do *objetivismo abstrato*. Por um lado, os estudos bakhtinianos pressupõem que a linguagem não se restringe a uma atividade mental evidenciada por meio de si mesma, pois abarca a própria atividade mental existente sob o aspecto de signos (verbais ou não verbais), que são internalizados pelos sujeitos nos processos interacionais dos quais fazem parte. Por outro lado, o *Círculo* considera o papel ativo dos interlocutores (autor/locutor e leitor/ouvinte) no processo de comunicação discursiva para a construção da concepção de linguagem. Sob esse ponto de vista, Bakhtin (Volochínov) (2009) compreende que os sujeitos, ao

produzirem seus discursos, não se apoiam nas formas da língua provenientes de um sistema de signos abstraído das relações sociais de interação, pois as formas linguísticas agenciadas são provenientes de elementos particulares, situados em contextos socioideológicos concretos. Nesse sentido, a língua é inseparável de suas situações de uso, dos sujeitos que dela fazem uso e de suas representações ideológicas.

Silveira, Rohling e Rodrigues (2012) explicam que a língua, abstraída das relações sociais, é compreendida na sua condição de estrutura e constitui o objeto de estudo do objetivismo abstrato. Mas, no interior dos processos interacionais, *a língua é concebida como discurso*. Essa concepção de língua enquanto discurso constitui o objeto de investigação privilegiado pelo *Círculo*, na medida em que sustenta os conceitos de dialogismo, relações dialógicas, axiologia, ideologia. Para as autoras, esses conceitos não existem no interior do sistema linguístico, pois se configuram a partir de relações sociais específicas, de sujeitos reais e situados em contextos concretos de interação e de axiologias implicadas na constituição da enunciação.

Faraco (2009) observa que Bakhtin concebeu a ciência da linguagem da época necessária, mas insuficiente para a concretização dos estudos da comunicação verbal em si, da natureza dos enunciados concretos, das relações dialógicas e dos gêneros discursivos. Como uma possível solução para esse problema, Bakhtin sugere, em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2010 [1963]), uma conexão entre os estudos propriamente linguísticos e os estudos da *Metalinguística* (cujos métodos e metodologias ainda estavam na pauta de discussões do *Círculo*) com vistas a observar as práticas socioverbais concretas, atentando para suas *relações dialógicas*. Nesse sentido, a compreensão analítica da língua/linguagem deve ser situada no campo da metalinguística, pois trata-se de um estudo que ultrapassa os limites da linguística estruturalista.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2010d [1963]) deixa claro que o seu foco investigativo é "a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística estruturalista, obtido por meio da abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso" (BAKHTIN, 2010d [1963]. p. 207). Bakhtin (2010d [1963]) afirma também que, na investigação do discurso verbal, estão implicadas as *relações dialógicas*, que constituem uma dimensão extralinguística. Entretanto, essa dimensão extralinguística não pode ser separada do campo discursivo, isto é, "da língua enquanto fenômeno integral

concreto" (BAKHTIN, 2010d [1963], p. 209). Para o autor, os estudos no campo da metalinguística são indispensáveis para quaisquer investigações que compreendam a língua enquanto discurso, pois esses estudos permitem a investigação da significação do discurso, do ato de enunciar e dos efeitos de sentido das relações dialógicas.

Para Bakhtin (2011f [1959-1961]), a investigação das relações dialógicas pertence ao domínio da *Metalinguística*, que explora tanto a materialidade linguística, quanto os componentes extralinguísticos e extrassemânticos do enunciado. Em *O discurso em Dostoiévski*, Bakhtin (1929) esclarece que a *Metalinguística* representa "um estudo – ainda não constituído de disciplinas particulares definidas"¹¹ – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística" (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 207). Isso significa que as pesquisas em Metalinguística ultrapassam os limites disciplinares da Linguística (imanente) com a finalidade de examinar o discurso, que constitui um objeto complexo e multifacetado, sob diferentes aspectos e pontos de vista.

A abordagem interdisciplinar da *Metalinguística* prevista por Bakhtin à época em que escreveu sobre o tema converge, em muitos ângulos, com os atuais pressupostos inter- trans- ou multidisciplinares da Linguística Aplicada, na medida em que ambas nascem das reflexões sobre a língua/linguagem e são arrematadas no diálogo entre diversas áreas do conhecimento. Conforme versamos mais adiante, no Capítulo 3, a característica da transposição das fronteiras disciplinares é explicada, de acordo com Bakhtin (2009 [1929]), pela natureza das relações dialógicas, demandando um planejamento teórico-metodológico específico.

As *relações dialógicas*, como explica Bakhtin (2010d [1963]), embora pertencentes ao campo do discurso, não advêm de uma construção puramente linguística, por isso, são objetos da Metalinguística. Segundo ele,

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a

¹¹ Essa observação, feita por Bakhtin em 1929, leva em consideração os estudos linguísticos empreendidos naquela época. Atualmente, esse campo já faz parte das investigações sobre a linguagem.

artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2010d [1963], p. 209, grifos do autor).

De acordo com Bakhtin (2010d [1963]), as *relações dialógicas* são personificadas na linguagem ao tornarem-se enunciados (materialização discursiva) e ao refletirem posicionamentos axiológicos de diferentes sujeitos. A compreensão dessas relações está conectada ao entendimento de diálogo como algo que transpõe a concepção convencional de troca de turnos de fala. Sob essa perspectiva, o *dialogismo* está inscrito em todo enunciado, aos enunciados que o antecederam e aos enunciados que o sucederão. Assim, Bakhtin (2010d [1963]) enfatiza que *as relações dialógicas são essenciais a quaisquer produções discursivas das mais variadas esferas de atividades humanas, uma vez que o dialogismo opera como elemento constitutivo da linguagem*.

Em síntese, todo discurso nasce na sua relação dialógica com o discurso do outro e, desse modo, a palavra alheia mostra-se como elemento indispensável na construção do discurso. A palavra do outro, nessa acepção, provoca ressonâncias no discurso autoral, pois requer uma compreensão ativa e uma atitude ativo-responsiva. Portanto, o discurso se constitui na atmosfera dos já-ditos e permeia a relação constitutiva da reação-responsiva. Nas interações discursivas, o discurso do outro se relaciona com o meu discurso, sendo que não há possibilidade de constituir-se um ouvinte passivo, uma vez que o enunciado molda-se conforme o interlocutor e sua reação-resposta ativa. A compreensão e a resposta são, nesse sentido, inerentes ao discurso que, por seu turno, só é possível na/por meio das relações dialógicas e extraverbais estabelecidas entre falantes específicos em contextos situados de interação discursiva (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012).

Nesta seção, examinamos os conceitos de *língua/linguagem* e *discurso* sob o ponto de vista do *Círculo de Bakhtin*, buscando evidenciar o seu caráter sócioideológico e o dialogismo fundante de toda materialização discursiva. A observação de tais conceitos é relevante para esta pesquisa na medida em que, por um lado, orientam os procedimentos teórico-metodológicos e, por outro lado, reafirmam a importância da sua observação em situações interativas concretas, enquanto a percepção das relações dialógicas traz os elementos extralinguísticos do contexto social mais amplo que integram e influenciam a atividade discursiva. Em vista disso, analisamos o

Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948 enquanto discurso materializado numa situação de interação concreta, com motivações e finalidades específicas, no interior de uma realidade sócio-histórica determinada. Na seção seguinte, discorreremos sobre a concepção bakhtiniana de *enunciado*, isto é, a materialização do discurso.

2.5 COMPLEXIDADES DA EXPRESSÃO MATERIAL DOS ENUNCIADOS

Bakhtin (Volochninov) (1929), ao afirmar que "A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social." (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929]. p. 34), pressupõe que o pensamento, as ideias e o próprio conhecimento, para serem objetivados, necessitam de uma expressão semiótica (desenho, gesto, palavra etc.) que os materializem. Nos enunciados verbais, essa materialização ocorre por meio de um sistema linguístico. A língua/linguagem, nessa acepção, representa a expressão material dos enunciados. Contudo, a complexidade do enunciado ultrapassa a dimensão puramente linguística, tornando necessária para a compreensão global do seu sentido, a observação de outros aspectos constitutivos que não são expressos linguisticamente e que compreendem a dimensão extraverbal, ou a dimensão social desse enunciado.

Em *Os gêneros do discurso* (1951/1953), Bakhtin defende que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas ao uso da linguagem e que esse uso, por seu turno, possui caráter e formas tão diversificadas quanto essas esferas. O discurso, desse modo, é materializado por enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, articulados pelos sujeitos integrantes de uma ou de outra esfera. Esses enunciados, além de serem *determinados pela especificidade de um determinado campo comunicacional*, retratam as *condições específicas* e as *finalidades* de cada esfera por meio de três elementos que estão indissoluvelmente conectados: o *conteúdo temático*, o *estilo linguístico* e a *construção composicional*. Nas palavras do autor,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos,

proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2011e [1951/1953], p. 261 - 262).

Assim, a concepção de *conteúdo temático* compreende os conteúdos ideológicos veiculados por meio dos enunciados, ou seja, pressupõe a existência de expectativas com relação à pertinência, à permissividade, à autenticidade, à fidedignidade e à exaustividade dos assuntos discutidos por meio dos enunciados (COSTA VAL, 2003; ROJO, 2005). O conceito de *estilo* compreende a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. E, por último, a *construção composicional*, de acordo com Rodrigues (2005. p. 43), consiste na "seleção dos procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e para levar em conta os participantes da comunicação discursiva".

Rodrigues (2005) explica que o enunciado, enquanto uma totalidade discursiva, não pode ser considerado uma unidade situada em nível superior e último do sistema linguístico, pois se encontra em um campo de relações de sentido que não pode ser equiparado aos níveis das relações linguísticas no sistema da língua. Enquanto materialidade da comunicação discursiva, cada enunciado substancializa um novo acontecimento, assim, "representa um elemento inalienável, singular, pois é uma nova unidade da comunicação discursiva contínua, contribuindo para a sua existência e evolução" (RODRIGUES, 2005. p. 19) e, por conta disso, não pode ser repetido, somente citado.

Bakhtin (Volóchínov), em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), pressupõe que o enunciado é determinado pelas condições reais da enunciação, isto é, pela *situação social imediata* e pela *situação social mais ampla*. O autor afirma ainda que o enunciado é originado na inter-relação, isto é, ele constitui um elo na cadeia contínua da comunicação discursiva e, portanto, não pode se configurar nem como o

primeiro e nem como o último, pois já materializa uma resposta ou uma réplica a outros enunciados, em meio a um processo dialógico contínuo. Corroborando essa concepção, Rodrigues (2005) afirma que "se os enunciados, pelo seu papel e lugar, representam unidades concretas e únicas da comunicação discursiva, por outro, pela sua natureza, não podem deixar de se tocar nessa cadeia, estando vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são relações de sentido." (RODRIGUES, 2005. p. 20).

Considerando, desse modo, que as relações dialógicas remetem ao conteúdo extralinguístico do discurso materializado nos enunciados, Bakhtin (2010 [1924]) sustenta, em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, o vínculo entre o enunciado e a situação social. Para o autor, o contexto social constitui uma parte inalienável do enunciado, ou seja, é indispensável para a devida percepção do seu sentido. Segundo Bakhtin (2010 [1924]),

Um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultura e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante. (BAKHTIN, 2010 [1924], p. 46).

Em outras palavras, consideramos que o enunciado possui uma natureza social e dialógica. Por conta disso, compreendemos que o enunciado é motivado pelas relações dialógicas e pelo contexto social ao ajustamento dos seus aspectos *temático, estilístico e composicional*. Em resumo, Rodrigues (2005) esclarece que a *dimensão extraverbal* compreende, em seu princípio *objetivo e material*, a *situação* e o *auditório* do enunciado. A *situação*, nessa acepção, corresponde a uma forma relativamente estável de interação social assentada no interior de uma esfera comunicativa específica, o que remete ao conceito de cronotopo.

De acordo com Rodrigues (2005), outra forma de se apreender a situação é por meio da ótica do acontecimento e da *historicidade*. Para a autora, conceber a dimensão extraverbal como acontecimento demanda considerar a sua *eventicidade*, que caracteriza a sua impossibilidade de repetição, e a sua *historicidade*, que traz à tona o tempo-espaço

(cronotopo) e as *axiologias* intrínsecas à situação de interação. Em razão desse entendimento, os interlocutores (participantes) da interação também devem ser levados em consideração, pois conformam o *auditório* do enunciado e implicam práticas axiológicas. Na acepção da autora,

A constituição do sentido do enunciado depende tanto da consideração da sua situação social como da correlação sócio-hierárquica entre os interlocutores do enunciado (pertinência de classe social, condição econômica, profissão etc.) e a valoração que se lhe dá. O valor, tal como discutido em *Les frontières entre poétique et linguistique*, não corresponde à concepção idealista em psicologia e filosofia do final do século XIX e início do século XX. O conceito veicula uma significação objetiva e social, corresponde aos valores ideológicos de um determinado grupo social em um determinado tempo: é índice intersubjetivo de valor sócio-ideológico. A dependência do enunciado do peso sócio-hierárquico do auditório, junto com a situação específica, é o "lugar" da elaboração da orientação social valorativa, presente em qualquer enunciado. A mudança de situação e de auditório altera a orientação social valorativa do enunciado e, conseqüentemente, o seu sentido. A avaliação social é um elemento fundamental, ou melhor, indispensável, para a construção de qualquer enunciado. É ela que lhe dá "vida", situando-o num determinado lugar social. (RODRIGUES, 2005, p. 23).

Bakhtin (Volochninov) (2009 [1929]) destaca que a enunciação (atitude de produzir um enunciado concreto) é uma resposta a alguma coisa e, sendo assim, constitui um elo da cadeia dos atos de fala. Sob esse ponto de vista, quaisquer que sejam os aspectos da expressão-enunciação analisados, é fundamental considerar que eles serão determinados pelas condições reais da enunciação, ou seja, pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo. Desse modo, a enunciação, ainda que realizada individualmente, é, do ponto de vista do seu conteúdo e de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições próprias do meio social. Portanto, tendo em vista as

características da *concretude*, *irrepetibilidade* e *historicidade* do enunciado, o *Círculo* compreende que este constitui uma unidade singular da comunicação discursiva, com início e fim absolutos, que os situam frente a outros enunciados.

Os enunciados, enquanto unidades reais da comunicação discursiva, apresentam três características que, segundo Bakhtin (2011e [1951/1953]), os distinguem das unidades da língua enquanto sistema, como a oração e a palavra. Nesse sentido, por mais diferentes que sejam os enunciados, por sua extensão, conteúdo ou construção composicional, eles possuem, na condição de unidades comunicacionais, "peculiaridades" estruturais comuns e fronteiras absolutamente precisas que asseguram-lhes a sua posição de unidade real da comunicação discursiva. São elas: a *alternância dos sujeitos falantes*; a *conclusividade*; e a *expressividade*.

A primeira característica do enunciado, que compreende a *alternância dos sujeitos falantes*, sinaliza a fronteira do enunciado, isto é, ela assinala o momento em que um enunciado termina para dar espaço a outro. Essa particularidade do enunciado está presente em qualquer situação de interação, sejam mediadas pela oralidade, pela escrita ou ainda outra modalidade semiótica. A alternância entre os falantes, num contexto específico (situação de interação), no limite dos seus propósitos discursivos (projeto de dizer), constitui-se pelo fato de o locutor (falante ou escritor) concluir a sua intenção discursiva (*dixi conclusivo*), encerrar o seu enunciado e, dessa forma, ceder espaço para a palavra do outro, o interlocutor (ouvinte ou leitor), a partir de sua compreensão ativo-responsiva. A alternância de sujeitos do discurso, em síntese, delinea o enunciado, estabelece suas fronteiras e se substancializa frente aos outros enunciados ligados a ele.

A segunda peculiaridade do enunciado, a *conclusividade*, é indicada por Bakhtin (2011e [1951/1953]) como uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos. Sob a ótica do autor, o acabamento do enunciado pode ser entendido como uma possibilidade de desencadear respostas. Logo, essa possibilidade de suscitar respostas está diretamente ligada a três aspectos: *o tratamento exaustivo do objeto de sentido*; *o intuito discursivo* e *as formas típicas de estruturação do enunciado*.

Para Bakhtin (2011e [1951/1953]), *o tratamento exaustivo do objeto de sentido* está conectado com a esfera social em que o enunciado é produzido, assim, nas esferas em que existem padrões mais estáveis de interação e de uso da língua/linguagem, percebemos um tratamento mais prototípico e, nas esferas que permitem o emprego mais criativo da

língua/linguagem, verificamos um tratamento mais variável. Esse primeiro aspecto do enunciado, conforme explica Rodrigues (2005), assegura uma totalidade de sentido, isto é, um relativo esgotamento do sentido do objeto, considerando que os objetos em si são inesgotáveis, mas apreensíveis enquanto objetos do discurso.

De acordo com Rodrigues (2005), o conceito de *intuito discursivo* do locutor pressupõe o que o sujeito deseja e pode expressar em uma situação específica de interação. Sob esse prisma, *o intuito discursivo determina a conclusibilidade do enunciado*, pois perpassa o *projeto de dizer* desse sujeito. Mediante a interpretação do intuito discursivo é que se chega ao caráter da conclusibilidade do enunciado. O intuito discursivo representa a *subjetividade* do enunciado, pois determina a escolha do objeto do discurso, seus limites e sua capacidade de esgotamento do sentido desse objeto. Nesse sentido, o intuito discursivo determina a seleção do gênero discursivo pelo qual se constituirá o enunciado, o terceiro aspecto da sua conclusividade.

A *expressividade*, terceira característica do enunciado, compõe "a instância da expressão da posição valorativa dos interlocutores da comunicação discursiva" (RODRIGUES, 2005. p. 32). Em vista dessa característica, afirma-se que cada enunciado possui características delimitadas a partir da *intenção discursiva* dos sujeitos envolvidos na interação e do *momento expressivo* do falante, isto é, pela *atitude emotivo-valorativa* do falante mediante o objeto do discurso frente aos outros integrantes da comunicação e seus enunciados anteriores (já-ditos).

Bakhtin (2011e [1951/1953]) considera que a *expressividade* constitui a materialização dos valores sociais e apreciativos inerentes a quaisquer enunciados. O autor nega a possibilidade de neutralidade de um enunciado, uma vez que ele é produzido por um sujeito que se posiciona responsável e responsivamente frente a um dado horizonte social e apreciativo. O grau da expressividade, desse modo, varia em função de diversos fatores: da relação do autor com o objeto do discurso, já valorado pelos já-ditos, uma vez que o acesso aos objetos é mediado pelos já-ditos; da esfera de comunicação a que ele está vinculado; dos interlocutores aos quais os enunciados se dirigem; e/ou dos enunciados precedentes.

Para o *Círculo*, a *expressividade* do enunciado responde sempre aos enunciados do outro e não somente ao seu relacionamento com os objetos do próprio enunciado. Desse modo, a expressividade e, portanto, o aspecto emotivo-valorativo não são inerentes à palavra e à oração, pois se manifestam no uso ativo das unidades linguísticas por meio de

enunciados concretos. As unidades da língua dispõem de recursos – lexicais, morfológicos e sintáticos – essencialmente neutros para explicitar o aspecto emotivo-valorativo que, por conta da neutralidade sistêmica, não manifestam um aspecto expressivo por si, pois só adquirem expressividade no enunciado.

Por sua vez, as formas típicas de estruturação do enunciado, isto é, os *gêneros discursivos*, constituem o aspecto que medeia a interação e orienta os interlocutores na percepção do acabamento do enunciado, auxiliando na construção de respostas que se dão por meio de novos enunciados. Nesse sentido, compreendemos que os gêneros discursivos pressupõem parâmetros que orientam, de algum modo, os discursos a serem produzidos em uma determinada esfera social.

Por isso, a infinita diversidade de gêneros discursivos acontece em decorrência das múltiplas possibilidades de atividades humanas e, por isso, o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivo é, para Bakhtin (2011e [1951/1953]), "de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso [...] o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza da unidade da língua" (p.269). Além do mais, Bakhtin (2011e [1951/1953]) complementa que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011e [1951/1953], p. 285).

Interessa a esta pesquisa observar mais atentamente de que modo os sujeitos envolvidos no processo de interação discursiva, o contexto social e histórico de produção, as motivações político-educacionais e as delimitações socioideológicas influenciaram a produção dos relatórios escolares, determinando o seu conteúdo e o seu acabamento. Cabe ressaltar que, nesta pesquisa de mestrado, compreendemos o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* na qualidade de enunciado produzido mediante relações dialógicas específicas e em

conformidade com o gênero mais apropriado à situação de interação que mediou.

Nesta seção, abordamos a concepção bakhtiniana de *enunciado*, situando as suas principais características, e concluímos a abordagem dos principais conceitos do *Círculo de Bakhtin* que nortearão os parâmetros metodológicos e analíticos desta dissertação. Na seção seguinte, dialogaremos, a partir desse referencial teórico, com conhecimentos provenientes de outras áreas de estudos, que subsidiarão também, de algum modo, a análise dos dados desta pesquisa.

2.6 A CULTURA ESCOLAR SOB O PRISMA DOS POSTULADOS BAKHTINIANOS

Considerando a impossibilidade de uma situação de interação descolada de uma realidade específica, na esfera escolar, do mesmo modo, todos os atos são sócio-históricos, axiológicos e culturalmente constituídos, uma vez que refletem e refratam posicionamentos e relações dos/entre sujeitos sociais dessa esfera de outras esferas sociais com as quais a escola dialoga.

Ademais, corroboramos a concepção de que as interações acontecem no interior de estruturas determinadas pelas formas de organização e distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações socialmente delineadas. Como vimos, esses lugares sociais, denominados por Bakhtin (2011e [1951/1953]) de *esferas comunicativas*, são subdivididos em *esferas do cotidiano* e *esferas dos sistemas ideológicos constituídos*, sendo que a primeira esfera compreende as interações familiares, comunitárias ou outras de caráter mais íntimo, com um vínculo imediato com a realidade. A segunda esfera refere-se às estruturas sociais "de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado" (BAKHTIN, 2011e [1951/1953], p. 263), como exemplificam a ciência, a arte, a religião, a política, a imprensa e a escola. É importante salientar, porém, que essas esferas comunicativas dialogam entre si e influenciam-se mutuamente.

Para Bakhtin (2011e [1951/1953]), cada esfera comunicativa agencia tantos gêneros discursivos quantos forem necessários para atender às demandas das atividades comunicacionais, pois os participantes da situação de interação ocupam, no interior de cada uma dessas esferas, determinados lugares sociais que os levam a utilizar os

gêneros de acordo com suas intenções ou finalidades comunicativas. Desse modo, entendemos que os modos relativamente estáveis de comunicação (gêneros discursivos) subentendem práticas sociais específicas de sujeitos reais inseridos em situações concretas de interação mais ou menos estáveis, ou seja, em cronotopos mais ou menos estáveis.

A partir disso, compreendemos que a escola, enquanto uma esfera constituída ideologicamente, não é isenta das influências de outras esferas comunicativas. Por esse motivo, concebemos que os discursos que penetram na esfera escolar refletem e refratam, em algum grau, as crenças, os saberes e os valores que adentram e interpõem outras relações sociais. Estimando que o olhar sócio-histórico focado na esfera escolar e nas suas particularidades culturais é um importante caminho para a compreensão das transformações e permanências dos atos e discursos da escola ao longo do tempo e para explicar as condições atuais da institucionalização do conhecimento é que, nesta seção, agenciamos os postulados bakhtinianos para a discussão sobre cultura e cultura escolar.

Antes de tudo, cabe salientar que questionamentos acerca da *cultura* configuram constatações registradas desde a antiguidade que surgiu com a especulação sobre as variedades de modos de vida entre povos e nações. A preocupação em sistematizar as questões culturais é, contudo, muito mais recente. Foi inicialmente na Alemanha, em meados do século XVIII, que a cultura passou a ser alvo de uma inquietação filosófica cuja finalidade era compreender as singularidades das crenças e dos costumes e o desenvolvimento das populações alemãs. É importante salientar que, nesse período, a Alemanha constituía uma nação fracionada em unidades políticas, por isso, a discussão sobre a cultura teve a função de identificar características comuns que suprissem a falta de uma organização política global (SANTOS, 1987).

Para Bakhtin (2010 [1937 - 1938]) existe um sistematismo concreto de cada fenômeno cultural, de cada ato cultural isolado, de sua participação autônoma ou de sua autonomia participante. Para o autor, a sistematização concreta constitui um relacionamento ou uma orientação direta para a unidade cultural na qual o fenômeno deixa de ser um mero fato e adquire significação, isto é, "transforma-se como que numa mônada que reflete tudo em si e que está refletida em tudo" (BAKHTIN, 2010 [1924]. p. 29). Nessa acepção, "Cada fenômeno da cultura é concreto e sistemático, ou seja, ocupa uma posição substancial qualquer em relação à realidade preexistente de outras atitudes culturais e por isso mesmo participa da unidade cultural prescrita." (BAKHTIN, 2010

[1924]. p. 31). Em outras palavras, o Círculo compreende que o homem se constitui dentro de condições socioeconômicas objetivas de uma sociedade. É na condição de membro de um grupo social, de uma classe social, que o indivíduo alcança uma realidade histórica e uma produtividade cultural (GEGE, 2013. p. 27).

Todo ato cultural, de acordo com Bakhtin (2010 [1924]), está relacionado com uma realidade pré-ordenada e pré-apreciada perante a qual o sujeito passa a constituir o seu posicionamento axiológico. Isso significa que todo ato efetuado sócio-histórica e culturalmente pressupõe uma realidade concreta com relativa estabilidade conceitual, ou seja,

[...] o ato cognitivo encontra uma realidade já elaborada nos conceitos do pensamento pré-científico, mas, o que é primordial, o pensamento já vem apreciado e regulamentado pelo procedimento ético, prático e cotidiano, social e político; encontra-a religiosamente afirmada; e, finalmente, o ato cognitivo provém da representação esteticamente ordenada do objeto, da visão do objeto. (BAKHTIN, 2010 [1924], p. 30).

O que nos interessa, portanto, ao trazer para esta pesquisa o conceito de cultura é salientar que nossa discussão será pautada pela investigação dos processos sociais nos quais foram produzidos o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*. Essa concepção torna-se essencial ao nos aproximarmos do que Bakhtin (2010 [1937 - 1938], p. 211) denomina de *cronotopo*, isto é, a "interligação fundamental das relações temporais e espaciais". Essa concepção, conforme mencionado em seção anterior, faz referência à indissolubilidade de espaço e tempo dentro de uma realidade histórico-social. É somente nesse sentido, portanto, que podemos pensar em discursos produzidos em uma situação de interação demarcada sócio-histórica, cultural, política e ideologicamente.

Para Santos (1987), o conceito de cultura atualmente compartilhado pode tanto estar relacionado com a humanidade de uma maneira global como também a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Por conta desse entendimento, a grande variação entre as culturas peculiares que existem ou existiram é uma questão que acarreta amplas discussões, pois as culturas humanas estão sempre em situação de interação, caso contrário, não haveria necessidade, motivo ou ocasião para tal demanda. Cada realidade cultural, desse modo,

possui uma lógica interna que devemos procurar conhecer para atribuir sentido as suas práticas, costumes, concepções e transformações pelas quais passa. Nesse sentido, é necessário articular o estudo da variedade de procedimentos culturais com a observação dos cronotopos nos quais essas variedades são produzidas.

As investigações mais sistemáticas das culturas humanas, verificadas a partir do século XIX, não produziram, nessa época, uma definição exata do que seja cultura. Santos (1987) pressupõe que existam, atualmente, duas concepções básicas de cultura. A primeira remete aos aspectos gerais de uma realidade social, assim, todos os aspectos de uma determinada realidade social são relevantes, pois "cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação" (SANTOS, 1987, p. 23 – 24). A segunda reporta-se delimitadamente ao conhecimento, ou seja, às ideias e crenças de uma determinada população e às maneiras como eles existem na vida social, neste caso, a cultura diz respeito a um domínio específico da vida social.

O estudo da cultura, compreendida como uma vertente da realidade social, ocupa-se das formas pelas quais a realidade é codificada por uma sociedade, por meio das palavras, ideias, doutrinas, teorias, costumes e rituais. A investigação cultural procura desvendar o sentido das concepções e das práticas adotadas, buscando, por meio do desenvolvimento histórico de determinada sociedade, evidenciar como a cultura se relaciona com as forças sociais que permeiam essas realidades. Assim, para Santos (1987),

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor

do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade. (SANTOS, 1987, p. 40 - 41).

No artigo *A cultura escolar como objeto histórico*, Dominique Julia (2001 [1995]) discute a importância de a *cultura escolar* ser apreendida a partir de um exame preciso das relações (conflituosas ou pacíficas) que ela conserva em cada período histórico e no interior das culturas (religiosa, política e/ou popular) que lhe são contemporâneas, o que nos remete às esferas de atividades humanas. Julia (2001 [1995]) concebe a cultura escolar como um complexo normativo que delibera sobre os modos de ensinar e de aprender somados a um conjunto de práticas historicamente constituídas. Além disso, a cultura escolar evidencia, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir difundidos no interior das sociedades, que pressupõem normas e práticas sociais que adentram os muros da escola por meio dos processos formais de educação e das demais formas de interação favorecidas por essa esfera.

Nas palavras de Julia (2001 [1995]), a cultura escolar compreende

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) [...] Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento

que apresentam em relação às culturas familiares." (JULIA, 2001 [1995], p. 10 - 11).

Julia (2001 [1995]) comenta que a observação das práticas escolares foi por muitos anos relegada dos estudos empreendidos na área de História da Educação. Na década de 1970, por exemplo, os historiadores dessa área, no encalço de Bordieu e Passeron, começaram a compreender a escola como uma invenção burguesa cuja função era *adestrar* e *normalizar* a população, além de reproduzir/estagnar as desigualdades socioculturais. Segundo Julia, os autores consideram que, por meio dos métodos e conceitos derivados da sociologia, os estudos da história das populações escolares ocuparam-se mais dos mecanismos de seleção e exclusão social do que das produções efetivamente escolares. Nesse entendimento, para Julia (2001 [1995]), a história das disciplinas escolares contribui para a supressão das lacunas deixadas pelos estudos da história das populações escolares, pois nela podemos identificar, por meio das práticas de ensino utilizadas em sala de aula e dos objetivos globais da disciplina, o núcleo de uma história da educação renovada.

Portanto, ao questionar os elementos e a forma como podemos examinar a cultura escolar, Julia (2001 [1995]) sustenta que convém recontextualizar as fontes das quais dispomos e evitar enganarmo-nos por essas fontes. As práticas culturais, segundo ele, são as mais difíceis de se recuperar porque não deixam rastros, considerando que muito dos escritos escolares sempre foram descartados. Contudo, por mais escassas que sejam as fontes, como cadernos de alunos e planejamentos/registros de professores, existe a possibilidade de se reconstituir, indiretamente, as práticas escolares por meio das normas determinadas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas. O pesquisador adota, desse modo, uma perspectiva de cultura escolar enquanto objeto histórico que pressupõe a análise de três componentes fundamentais: as normas e finalidade que regem a escola; o *papel do educador*; e os *conteúdos ensinados* e as *práticas escolares*. Ancorados nessa concepção, consideramos relevante analisar nesta pesquisa prescrições normativas delineadas a partir de uma determinada finalidade para o ensino de linguagem, para o qual foram selecionados conteúdos específicos.

Silva e Faria Filho (2006) apontam a necessidade de se levar em conta o conceito de cultura subjacente, pois "não podemos descuidar do fato de que a escola e as culturas escolares são os lugares sociais e culturais por excelência daquilo que pouco e muito lentamente se transforma" (SILVA; FARIA FILHO, 2006. p. 40). O problema, nessa

perspectiva, reside na escassez de estudos que compreendam empiricamente como se dão os processos de estabelecimentos de padrões culturais e de modificações nas diferentes esferas sociais, logo, também na esfera escolar. Uma das possibilidades de investigação dessas constantes pode ser efetivada, por exemplo, por meio dos estudos compreendidos pela área de História das Disciplinas Escolares.

Chervel (1990 [1988]), também do ponto de vista da História das Disciplinas Escolares, esclarece que tanto o termo *disciplina* quanto a expressão *disciplina escolar* denotou, até meados do século XIX, o controle institucional, a repressão de condutas prejudiciais à manutenção da ordem nos estabelecimentos educacionais e a adequação do comportamento discente. Uma nova acepção de *disciplina* vem a ser introduzida somente a partir da segunda metade do século XIX, trazida por uma importante vertente pedagógica e estritamente relacionada com o movimento de renovação das finalidades dos ensinos primário e secundário.

Durante a década de 1850, com o início da crise dos estudos clássicos, os estudiosos mais tradicionais passaram a recomendar o estudo do latim para o aprimoramento intelectual. Nesse contexto, o exercício intelectual foi empregado como sinônimo do verbo *disciplinar*. Nos anos de 1870, a crise dos objetivos do ensino primário ocasiona uma série de reflexões acerca da natureza da formação discente. A partir de então, como aponta Chervel (1990 [1988]), a *disciplina intelectual* ganha notoriedade e passa a ser compreendida como uma forma de "desenvolvimento do julgamento e da razão" e assume, após 1880, a configuração de uma matéria de ensino empregada para a prática desse exercício intelectual.

O termo *disciplina* perdeu o sentido imprimido entre as décadas de 1870 e 1890 e somente depois de 1924, com o fim da Primeira Guerra Mundial, quando deixou de lado "as exigências da formação do espírito", passando a representar simplesmente uma classificação das matérias de ensino. Entretanto, como assinala Chervel (1990 [1988]), mesmo que o termo *disciplina* esteja, atualmente, enfraquecido, não deixou de conservar e de transferir para a língua os valores que são historicamente relacionados a ele. Nesse sentido,

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e

de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma "disciplina", é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. (CHERVEL, 1990 [1988], p. 181).

Essas digressões lexicológicas permitem, segundo Chervel (1990 [1988]), atrair a atenção para a natureza da entidade *disciplinar*, pois prevalece um consenso de que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade e pela cultura. Isso significa que, para o senso comum, a escola ensinaria as ciências do modo como são produzidas e que todos os problemas educacionais estariam relacionados com a simplificação dos conhecimentos que não são apresentados de forma pura e integral. Nessa concepção, as disciplinas escolares seriam entendidas apenas como combinações de conhecimentos e métodos pedagógicos.

Entretanto, o caráter tributário da pesquisa em História das Disciplinas Escolares solicita conhecimentos dos mais diversos campos de conhecimento e exige a separação entre as intenções educacionais estabelecidas (ou seja, os grandes ideais pedagógicos) e as práticas educativas reais. A escola, nessa acepção, não se define pela prática de transmissão saberes ou de iniciação científica, ela veicula uma combinação de conceitos mais ou menos encadeados entre si e dissemina conhecimentos historicamente criados pela/na/para a própria escola. Os métodos pedagógicos empregados, de acordo com Chervel (1999 [1988]), não são manifestações de uma ciência pedagógica, mas um componente interno dos ensinamentos, assim, "a pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo, aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagens" (p.183).

De fato, conforme discute Chervel (1999 [1988]), se colocássemos os conteúdos no centro das preocupações educacionais, renovaríamos, no campo da História das Disciplinas Escolares, algumas das problemáticas tradicionais. Se considerarmos que a sociedade impõe, apoiando-se nas disciplinas, suas finalidades para a escola, então, não haveria como não associar essas imposições aos programas e planos

de ensino e às políticas educacionais. Nesse mesmo fio de raciocínio, Julia (2001 [1995]) entende que a *disciplina escolar* não é uma vulgarização ou uma adaptação das ciências de base, mas um produto específico do sistema escolar, que está conectado com as finalidades educacionais desse sistema.

As *disciplinas escolares*, como afirma Chervel (1990 [1988]), podem intervir também na história cultural da sociedade, onde seu aspecto funcional fomentaria a aculturação dos alunos em conformidade com as finalidades consideradas socialmente relevantes. Portanto, as disciplinas escolares também podem ser concebidas como *entidades culturais* capazes de transpor os espaços escolares, penetrarem na sociedade e se inscreverem em dinâmicas de outras naturezas.

Entendemos que a análise de questões que implicam o ensino e a aprendizagem de língua/linguagem ampliam a compreensão que se pode ter sobre os processos e os modos de inserção dos sujeitos em diferentes esferas de atividades humanas, sobre as relações de poder envolvidas, sobre os papéis sociais desempenhados por esses sujeitos, assim como sobre as finalidades, as condições e os contextos de usos da língua/linguagem. Portanto, para pensar sobre a língua/linguagem sob uma perspectiva bakhtiniana temos que acompanhar as constantes transformações culturais da sociedade, tendo em vista a incompletude característica dos sujeitos. Nesse sentido, temos de examinar continuamente as demandas de valores e de práticas sociais que se elaboram e se reelaboram mediante os embates ideológicos, fazendo surgir novas formas de ensino e aprendizagem da língua/linguagem, na medida em que esses conflitos vão acontecendo.

Observar e refletir sobre os movimentos ininterruptos verificáveis nas práticas socioculturais, nas interações, nos sujeitos, nos usos da língua/linguagem demanda o entendimento de que as atividades humanas constituem algo pluralizado e não estagnado. Compreender os modos de ensino e de aprendizagem da língua/linguagem enquanto prática sociocultural requer pensar na existência de múltiplas formas de usos da língua/linguagem decorrentes das variadas formas de interação mediadas ou influenciadas por esses usos, a serviço das ideologias em cada contexto social e histórico.

Consideramos que a concepção de *cultura* faz-se relevante para esta pesquisa porque suscita reflexões acerca dos aspectos historiográficos do ensino de língua/linguagem, dos modos de inserção dos sujeitos nas esferas sociais, das relações de poder envolvidas, das finalidades desses usos. Do mesmo modo, entendemos que *o olhar sensível à perspectiva cultural faz emergir questionamentos que*

resgatam não somente os aspectos das disciplinas e da cultura escolar, mas que também envolvem os atos e discursos das/sobre as práticas escolares de ensino e aprendizagem da língua/linguagem em relação às ideologias imbricadas por outras esferas sociais, como da política e da religião, por exemplo, e que também incidem sobre a esfera escolar.

Nesta seção discorreremos sobre a concepção de que o olhar sócio-histórico aplicado às instituições escolares, à sua cultura subjacente e às suas disciplinas constitui um dos caminhos para a compreensão tanto do processo de escolha das áreas de conhecimento quanto de seleção, e consequentemente de exclusão, dos conteúdos de cada disciplina, e também dos espaços periféricos de ensino. Esse ponto de vista também constitui um dos meios para análise das transformações da escola, das políticas educacionais e das práticas de ensino ao longo do tempo, além de permitir a observação das influências e consequências dessas transformações sobre as configurações atuais da escola, das políticas educacionais e das práticas de ensino.

Observamos, nesta seção, que os estudos acerca da *Cultura Escolar* e da *História das Disciplinas* Escolares podem contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa na medida em que nos apontam a possibilidade de reconstituição indireta das realidades escolares por meio da análise das políticas educacionais, dos planos de aula e dos programas de ensino, de materiais didáticos e pedagógicos e de outros componentes que integraram a realidade escolar. Concluímos que a abordagem sócio-histórica e cultural das práticas escolarizadas de ensino de línguas faz-se relevante na medida em que elencamos os discursos com os quais a escola dialoga, por meio da assimilação e da reenunciação daquilo que lhe é pertinente ou do afastamento, do apagamento ou do combate dos discursos com os quais entra em conflito.

Por fim, neste capítulo procuramos expor os fundamentos teóricos inspirados nos pressupostos do *Círculo de Bakhtin* que consideramos essenciais à análise do discurso do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* acerca das finalidades do ensino de linguagem. No capítulo seguinte, discorreremos acerca dos pressupostos metodológicos que nortearam esta pesquisa e damos sequência com os primeiros passos da análise dos dados.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO E OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

No capítulo anterior, apresentamos o arcabouço teórico que balizou a análise de dados e que norteou a escolha metodológica desta pesquisa. Com o objetivo de descrever os procedimentos metodológicos utilizados, dividimos este capítulo em duas seções. Na primeira seção dissertamos acerca do tipo de pesquisa que buscamos empreender, versando sobre a pesquisa no campo da Linguística Aplicada e sobre a análise do discurso sob a perspectiva bakhtiniana. Na segunda seção, analisamos a constituição histórica do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville (SC), refletindo sobre a valoração sócio cultural dos Grupos Escolares nos panoramas brasileiro e catarinense. Por último, a fim de efetivar os primeiros passos da análise do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, partindo de uma apreciação descritiva desse documento.

3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Iniciamos esta seção dialogando a respeito das formas de pesquisa no campo da Linguística Aplicada, retomando e ampliando alguns dos aspectos mencionados no capítulo introdutório desta dissertação. Em seguida, discutimos acerca dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa empreendida a partir da epistemologia bakhtiniana em LA. Desse modo, no cerne de uma pesquisa de natureza inter-, trans- ou multidisciplinar, destacamos nesta seção o agenciamento dos pressupostos elaborados pelo *Círculo de Bakhtin* a fim de investigar os discursos sobre o ensino de linguagem no *Grupo Escolar Conselheiro Mafra* mediante o recorte temporal que compreende o ano de 1948. Em vista das considerações efetivadas acerca dos estudos bakhtinianos em LA, apresentamos, ao final desta seção, o planejamento analítico-descritivo delineado para esta ação de pesquisa.

3. 1. 1 Aspectos da pesquisa em Linguística Aplicada

Conforme afirmamos no capítulo introdutório, esta dissertação inscreve-se no campo da pesquisa aplicada de cunho qualitativo, em razão da ancoragem teórica a qual nos filiamos, do objeto de estudo e dos objetivos de pesquisa. Retomamos do capítulo anterior que a investigação qualitativa em Linguística Aplicada (LA) se constitui por meio de uma observação inter- trans- ou multidisciplinar de questões que envolvam os usos sociais da língua/linguagem em diferentes esferas da atividade humana a fim de constituir inteligibilidades para a solução de problemas socialmente relevantes. Em linhas gerais, buscamos analisar a constituição e a finalidade do ensino de linguagem através da análise dos enunciados do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* mediante o cronotopo de sua produção.

Simplificando a questão, Celani (2005) afirma que os padrões de pesquisa em Linguística Aplicada, Educação e Ciências Sociais podem ser sintetizados em dois paradigmas: o positivista e o qualitativo. Para a autora, o paradigma positivista, predominante por muitos anos nas áreas supracitadas, consiste na utilização de pressupostos e procedimentos da pesquisa das ciências exatas. Assim, seus padrões exploratórios pressupõem a busca pela objetividade e pelo rigor de uma *linguagem científica* nos relatos dos resultados.

Para Celani (2005), o paradigma qualitativo de natureza interpretativista, ao contrário do anterior, remete-nos ao campo da hermenêutica, no qual é latente a questão da intersubjetividade. Por conta desse caráter *intersubjetivo*, a investigação em LA, Educação e Ciências Sociais é favorecida por uma abordagem qualitativa dos dados e pela utilização de um método dialógico para o estudo destes. Na acepção da pesquisadora,

[...] tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental (Bredo & Feinberg, 1982). Não existe, portanto, linguagem “científica” (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados. [...] E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para se garantir a opressão que ameaça os participantes, como decorrência das

relações assimétricas de poder. (CELANI, 2005, p. 109).

Segundo Rojo (2006), o movimento interdisciplinar de empréstimos de fundamentos e métodos foi essencial para o surgimento dos enfoques atuais da pesquisa em LA. Os efeitos epistemológicos desse movimento agregam, por um lado, fundamentos – psicológicos, psicolinguísticos, sociológicos e linguísticos – que possibilitam falar das concepções de sujeito (biológico, psicológico, social, discursivo) subjacentes às investigações e, por outro, a noção de historicidade (do objeto, do sujeito), que é basilar aos pontos de vista discursivo e sócio-histórico.

Para Rojo (2006), a diversificação dos enfoques, temas, objetos e, conseqüentemente, das teorias, descrições e metodologias, característica da década de 1990, exerceu uma maciça influência sobre as discussões identitárias da LA brasileira, que passou a relacionar um número expressivo de disciplinas relacionadas ao uso da linguagem. Nesse sentido, Rojo (2006) traz a concepção de *transdisciplinaridade* para designar o movimento de transposição das fronteiras disciplinares e a manutenção do diálogo com a Educação, a Psicologia, a Etnografia, a Sociologia, etc. De acordo com a autora, somente no processo de fundação de seus objetos e na busca por sua autonomia epistemológica que a LA pode produzir uma resposta consistente a fim de justificar a relevância das suas contribuições.

Nas discussões mais recentes acerca dos pressupostos e procedimentos empregados e do papel do linguista aplicado existe, na acepção de Rojo (2006), um consenso de que o *fazer* em LA implica a "solução de problemas contextualizados, socialmente relevante, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação" (ROJO, 2006. p. 258). Em outras palavras, não se pretende mais "aplicar" uma teoria em um determinado contexto para testá-la e nem descrever e explicar conceitos ou pressupostos dessa situação de interação à luz de determinadas teorias. O foco, atualmente, é observar "problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de melhor qualidade de vida, num sentido ecológico" (ROJO, 2006. p. 258).

Corroborando a colocação de Signorini (1998), Rojo defende que afirmação da transdisciplinaridade em LA robustece a reinserção do objeto de pesquisa nas "redes de práticas, instrumentos e instituições"

(SIGNORINI, 1998 *apud* ROJO, 2006. p. 260), que lhe dão significado no universo social. Nesse processo, os percursos de investigação transdisciplinares suscitam configurações teórico-metodológicas peculiares e irredutíveis às contribuições das disciplinas referenciais. Portanto, o estudo contextual torna-se cada vez mais relevante na medida em que pressupõe "construir conhecimento situado em que se ressalta a centralidade da ação situada para se ter acesso à compreensão da vida social" (ROJO, 2006. p. 261). Nessa acepção, os sujeitos e suas práticas discursivas têm sido evidenciados como elementos centrais pelos paradigmas contemporâneos das Ciências Humanas e Sociais.

A perspectiva sócio-histórica da pesquisa em LA, de acordo com Rojo (2006), compreende uma observação contextualizada das interações e das atividades linguísticas nas quais indivíduos em constituição estão ou estiveram imersos. Para a autora,

Investigar esse ponto de interseção entre o individual e o social é refletir sobre *como* as formas de ação e interação social humanas (atividades de linguagem ou discursos) são capazes de multiplicar e reproduzir temas e formas discursivas que refratam e refletem formas possíveis em situações sócio-históricas dadas; em momentos sócio-político-ideológicos determinados. (ROJO, 2006. p. 263).

É, portanto, com o intuito de investigar os discursos produzidos em determinadas condições sócio-históricas e em uma dada esfera de atividade humana específica, a saber, a esfera escolar, que agenciamos os pressupostos do *Círculo de Bakhtin*. Segundo Rojo (2006), o *Círculo* tende a focalizar as condições sócio-históricas de engendramento e, a partir de um panorama macrosocial, analisar a materialização desses discursos no interior de um enunciado.

De acordo com Moita Lopes (2006; 2013), os estudos mais recentes em Linguística Aplicada vêm confirmando a necessidade do diálogo entre teorias subjacentes aos campos das Ciências Humanas e Sociais e as Ciências da Linguagem com a finalidade de se "criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central" (MOITA LOPES, 2006. p. 14). Esse movimento de natureza *inter/transdisciplinar*, o qual Moita Lopes (2006) denomina LA mestiça, propõe vincular os trabalhos de pesquisa aplicada no domínio das Ciências da Linguagem a epistemologias e teorizações que

contemplem, de alguma maneira, os questionamentos do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a necessidade de repensar os pressupostos e procedimentos em LA nasce do fato de que um campo de pesquisa aplicada, no qual a investigação é centrada no contexto aplicado onde os sujeitos vivem e agem, deve atentar para as mudanças socioculturais, políticas e históricas que eles experienciam (MOITA LOPES, 2006).

Partindo do entendimento de que os inovadores modelos de investigação de novos objetos do conhecimento transgridem os limites disciplinares (ARONOWITZ; GIROUZ, 1991 *apud* MOITA LOPES, 2006), Moita Lopes (2006) traz também a concepção de LA enquanto INdisciplina, o que representa, em muitos sentidos, uma ameaça para quem trabalha no interior das fronteiras disciplinares "com verdades únicas, transparentes e imutáveis" (MOITA LOPES, 2006. p. 26). Em síntese, a visão da LA enquanto INdisciplina significa

[...] a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, sexualidade, nacionalidade, etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la. [...] É para essa agenda sociopolítica, informada pela sócio-história de nossos corpos, que espero a LA possa contribuir. (MOITA LOPES, 2006. p. 27).

Essa nova forma de estudo, preocupada com a investigação sócio-histórica de discursos materializados no passado, propõe-se a constituir um já-dito sobre as práticas de ensino de línguas (memória do passado) de modo que nos permita também realizar uma reflexão mais apurada das práticas atuais e das práticas que podem se efetivar futuramente (memória de futuro), oportunizando, nesse sentido, a constituição de conhecimentos (inteligibilidades) que incidam sobre essas práticas (atuais e futuras), de modo a contribuir com a solução dos problemas relacionados à educação linguística. Em síntese, o objetivo desse tipo de empreendimento é observar as prescrições e as práticas

institucionalizadas de ensino de língua/linguagem enquanto discursos sociais.

Concordamos com a proposição de Boschi (2007) de que o empreendimento histórico não só tem a função de fornecer elementos para a compreensão do passado, como de interpretação da própria vida em sociedade e dos homens que a integram e a modificam com o passar do tempo. Entretanto, o autor previne que mesmo a História é interpretada conforme a ótica e os valores de cada época. Nas palavras do autor,

A verdade histórica está sempre sendo revisitada, revista e refeita. Não é algo pronto e acabado à nossa espera. Ela se transforma porque mudam a época, a maneira como elaboramos nossos questionamentos e, em decorrência, nossas motivações para estudá-la. A verdade histórica é sempre relativa. (BOSCHI, 2007. p. 29).

Mesmo que não possamos nos despir, de fato, da totalidade de nosso horizonte apreciativo, entendemos se tratar de um equívoco a interpretação da realidade passada à luz da realidade contemporânea. Fazemos nossas as considerações de Boschi (2007. p. 31-32) de que "Para estudar história é preciso 'tirar a roupa' do presente, colocar-se no lugar dos que viveram noutras épocas e lugares e, a partir daí, interpretar".

É sob esses parâmetros que pretendemos, nesta dissertação, analisar o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* com vistas a depreender como se constituiu o ensino de linguagem no cronotopo de sua concepção, quais os discursos materializados sobre o ensino de linguagem, as suas finalidade e ideologias subjacentes. Em outras palavras, propomos, por meio de uma investigação documental de cunho qualitativo, vinculada à área de Linguística Aplicada, analisar a constituição sócio-histórica do discurso sobre o ensino de linguagem num determinado tempo e espaço, materializados no *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, com a finalidade de criar inteligibilidades acerca desse discurso.

Assim sendo, nesta seção, abordamos um dos modos de pesquisa em LA, destacando a necessidade de um empreendimento de cunho qualitativo em vista do caráter dialógico entre esse e outros campos do conhecimento, como a Educação, a Antropologia e a Sociologia. Discorreremos acerca do caráter inter- trans- multi- e INdisciplinar da

investigação em LA e da necessidade de adoção de uma perspectiva sócio-histórica a fim de compreender as formas de interações e as atividades linguísticas nas quais os sujeitos estiveram imersos no momento da produção de seus discursos. Discorreremos também, nesta seção, acerca das novas configurações da área de LA, que permitem constituir inteligibilidades sobre os problemas relacionados aos usos da língua com a finalidade de projetar esse conhecimento para a compreensão das práticas contemporâneas de ensino de línguas.

Na próxima seção, abordamos os fundamentos metodológicos de análise discursiva de procedência bakhtiniana com o objetivo de contemplar os procedimentos metodológicos a serem adotados para a análise dos dados desta pesquisa.

3.1.2 Pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos em Linguística Aplicada

Em função da ancoragem teórica adotada, agenciamos nesta dissertação os pressupostos teórico-metodológicos elaborados pelo *Círculo de Bakhtin* com o objetivo de investigar os discursos produzidos acerca do ensino de linguagem mediante uma situação sócio-histórica específica, no interior da esfera escolar. No cerne de uma investigação de natureza inter- trans- ou multidisciplinar, buscamos as concepções teórico-metodológicas do *Círculo de Bakhtin* com a finalidade de empreender um estudo sócio-histórico, dentro da área de Linguística Aplicada, focalizando os discursos sobre o ensino de linguagem no espaço específico do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, situado em Joinville (SC), no recorte temporal que compreende o decorrer do ano de 1948. Para tanto, faz-se necessário, antes de mais nada, colocar em pauta algumas considerações acerca desses pressupostos teórico-metodológicos.

No texto *O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas*, Bakhtin (2011f [1959/1961]), partindo da concepção de que "onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento" (BAKHTIN, 2011f [1959/1961], p.307), pressupõe que o texto, oral ou escrito¹², constitui o dado primário das pesquisas no

¹² Bakhtin reflete sobre o enunciado visando a análise do texto escrito, entretanto, entendemos que os seus postulados também se aplicam à análise de textos orais e multimodais.

campo das Ciências Humanas e do pensamento filosófico-humanista. Nesse sentido, Bakhtin (2011f [1959/1961]) entende que, independentemente dos objetivos eleitos para uma pesquisa, o texto será sempre o seu ponto de partida, pois é a partir do estudo do texto que podemos apreciar o homem social e sua linguagem, afinal, "quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado" (BAKHTIN, 2011f [1959/1961]. p. 319). Assim, o que interessa primeiramente ao pensamento bakhtiniano são as formas concretas, no caso, os *enunciados*, e as *condições efetivas da vida do texto produzido em situações de interação e inter-relação*, ou seja, o *discurso*, as *relações socioideológicas* e o *cronotopo* do enunciado.

Antes disso, em *Metodologia das ciências humanas*, Bakhtin (2011g [193? – 1940]) sustenta que a vitalidade do texto (visto na sua condição de enunciado) está na sua relação dialógica com outros textos dentro de uma situação concreta de interação. Para ele,

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de "oposição", só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre elementos abstratos (os signos no interior dos textos) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel), o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto). (BAKHTIN, 2011g [193? – 1940], p. 401).

Em outras palavras, para Bakhtin (2011g [193? – 1940]), o texto pressupõe um sistema universalmente aceito de signos – uma língua/linguagem –, que deve ser contemplado no interior das relações dialógicas em que se constitui. Assim, o texto, constituído a partir do

uso da língua/linguagem (sistema de signos) em uma dada situação de interação, é entendido enquanto enunciado, isto é, na medida em que se observa as suas condições reais de uso e mediante a contemplação das relações dialógicas (extralinguísticas) com outros enunciados.

O texto, compreendido enquanto enunciado, representa um elo dentro de uma cadeia de enunciados, atuando responsivamente sobre os enunciados antecedentes e prospectivamente na elaboração de novos enunciados. Segundo Bakhtin (2011h [1970/1971]), não existe possibilidade de compreensão de um enunciado sem a observação dos enunciados que o antecederam. Nesse sentido,

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. (BAKHTIN, 2011h [1970/1971], p. 371).

Portanto, todo enunciado, compreendido como um todo singular e historicamente único, possui um autor (falante ou escritor) e um destinatário (ouvinte ou leitor). Além disso, ele também é, de acordo com Bakhtin (2011h [1970/1971]), irreprodutível e está conectado com outros enunciados por relações dialógicas ininterruptas.

Nesse sentido, Bakhtin (2011f [1959/1961]) supõe que todo texto/enunciado compreende dois ângulos, sendo um singular e outro repetível. O ângulo repetível é justificado pela vinculação de qualquer texto a um sistema linguístico que corresponde a tudo o que é suscetível de repetição e reprodução e que não se vincula somente aos signos, mas a outros textos e a relações dialógicas peculiares. Concomitantemente, porém, todo texto também pode ser visto como algo individual, único e irrepetível e isso significa observá-lo na sua condição de enunciado. Nas palavras de Bakhtin (2011f [1959/1961]),

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.).

Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado. (BAKHTIN, 2011f [1959/1961]. p. 326).

Conforme apontamos anteriormente, a abordagem interdisciplinar da Metalinguística prevista por Bakhtin à época em que escreveu sobre o tema converge, em muitos ângulos, com os pressupostos inter- trans- ou multidisciplinares da Linguística Aplicada de hoje, na medida em que ambas partem das reflexões sobre a língua/linguagem e completam-se no diálogo entre diversas áreas do conhecimento. Essa característica da transposição das fronteiras disciplinares é justificada, de acordo com Bakhtin (2010d [1963]), pela natureza das relações dialógicas e demanda um planejamento teórico-metodológico específico. Nesse sentido, o autor argumenta que

[...] as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral e concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística [formal] estuda "a linguagem" propriamente dita com sua lógica específica na sua *generalidade*, como algo que *torna possível* a comunicação dialógica, pois ela abstrai consequentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no plano do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isso, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2010d [1963], p. 209, grifos do autor).

Sobral (2012b) explica que o tratamento do teórico-metodológico, do ético e do estético em Bakhtin é fundado no *conteúdo dos atos* (ou seja, aquilo que é identificável e generalizável) no *processo dos atos* (isto é, aquilo que é específico, irrepetível, distinto) e na *avaliação situada* (a qual o autor/enunciador faz em sua relação com o leitor, tanto do ponto de vista do conteúdo dos atos da obra e estéticos da teoria, quanto da forma composicional e da forma arquitetônica). Assim, quando partimos do ponto de vista bakhtiniano para abordar questões da ética, da estética e da pesquisa em ciências humanas devemos pensar, conseqüentemente, nos seguintes aspectos: a) a relação entre o que é generalizável ou particular do fenômeno, que constitui o plano teórico; b) a relação entre as expectativas do pesquisador e a realidade do fenômeno, que constitui a dimensão ética; e c) o caráter arquitetônico de toda pesquisa, que constitui o plano estético (SOBRAL, 2012b).

A fim de contemplar a dimensão ética, apontada por Sobral (2012b), e assim observar tanto a relação entre as expectativas do pesquisador como a realidade do fenômeno, propomos abordar os dados a partir de um posicionamento teórico-metodológico definido, entretanto, considerando-o como uma possibilidade e não como um percurso inalterável. Essa postura implica também o estabelecimento de uma postura dialógica entre o pesquisador e os dados.

Por último, considerando o caráter arquitetônico de toda pesquisa, entendemos que o pesquisador se coloca em interlocução com os dados e, conseqüentemente, assume dois riscos: o primeiro é o de dialogar sem uma epistemologia de base, resultando na descrição pela descrição, não conectando o mundo da vida com o mundo da teoria; o segundo, por sua vez, é alcançar os dados com uma construção epistemológica encerrada, em que só observa aquilo que se quer ver, sem apreender a complexidade do evento, ação que também inviabiliza o diálogo entre a vida e a teoria. Isso significa que para constituir uma visão crítica em relação à própria pesquisa, o pesquisador deve posicionar-se fora dela para, então, questionar a sua validade científica e a sua validade enquanto evento singular.

Portanto, nesta pesquisa, entendemos ser importante ressaltar que nos precavemos em analisar o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* como parte de uma realidade sócio cultural e que, por esse motivo, reflete e refrata as condições sob as quais foi constituído. Cuidamos também para que, na medida do possível, esse objeto pudesse ser compreendido na sua singularidade, observando, assim, o seu caráter único e irrepetível. Uma das implicações dessa

postura é o cuidado de não impor sobre o objeto em questão categorias que só começaram a ganhar destaque no plano educacional brasileiro em tempos mais recentes. Do mesmo modo, evitamos estabelecer valorações do conteúdo do relatório a partir de axiologias da contemporaneidade, buscando entender as motivações e os objetivos da produção desses enunciados naquele contexto sócio-histórico.

Nesta seção, abordamos questões teórico-metodológicas da investigação bakhtiniana do discurso em Linguística Aplicada. Na seção seguinte, falamos sobre o planejamento analítico-descritivo empreendido nesta pesquisa.

3. 1. 3 Planejamento analítico-descritivo

Sabendo que os referenciais teóricos e metodológicos estão inscritos em uma linha sócio-histórica – pautados, sobretudo, nos trabalhos do *Círculo de Bakhtin* – seguimos, nesta dissertação, a ordem metodológica para o estudo da língua proposta por Bakhtin (Volochninov) em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009 [1929]), que observa a seguinte ordem:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala [gêneros do discurso] na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 129).

Seguindo esses pressupostos, a primeira etapa metodológica desta pesquisa constitui uma análise cronotópica da situação de interação na qual foram instituídos os Grupos Escolares e as políticas educacionais da época. Em razão disso, no quarto capítulo, abordamos questões relativas à constituição sócio-histórica dos Grupos Escolares enquanto instituições singulares criadas com uma determinada finalidade e no interior de uma realidade específica, cuja compreensão se torna

fundamental para a análise e a interpretação dos dados. Além disso, trazemos, no Capítulo 5, a análise do modo como as políticas educacionais nos planos nacional e estadual influenciaram as configurações do ensino de linguagem nos Grupos Escolares catarinenses. Finalmente, com o objetivo de apreendermos as configurações do ensino público joinvilense até o ano de 1948, analisamos as condições sócio-históricas da implantação dos Grupos Escolares no estado de Santa Catarina (1911) até o final da década de 1940.

Por conseguinte, pretendemos analisar os enunciados que compõem o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, observando as suas motivações e finalidades e os interlocutores dessa interação, respondendo, portanto, as seguintes questões: Quais as especificidades sócio-históricas em meio as quais esses discursos foram produzidos? Quem são os locutores (autores) desses discursos? Com quais finalidades eles foram constituídos? Quem são os interlocutores (leitores) e as relações dialógicas que perpassam esses discursos? Quais as contingências sócio-históricas, ideológicas e políticas desses discursos. Nessa etapa, pretendemos buscar inteligibilidades para a compreensão inicial da questão central desta pesquisa, que é *Qual a finalidade do ensino de linguagem no Grupo Escolar Conselheiro Mafra, da cidade de Joinville/SC, tendo em vista o relatório escolar produzido no ano de 1948?*

Para responder esse questionamento, como dito na introdução, estabelecemos como *objetivo geral* desta pesquisa analisar o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* tencionando depreender *como se constituiu o ensino de linguagem* no respectivo ano, *quais os discursos materializados sobre o ensino de linguagem e a sua finalidade*, considerando o cronotopo em que foi constituído.

A fim de dar conta desse objetivo geral, estabelecemos como *objetivos específicos*:

- (1) Analisar as condições de produção do documento;
- (2) Analisar a constituição dos discursos materializados nos enunciados que compõem o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* acerca do ensino de linguagem; e
- (3) Analisar as concepções de cunho oficial e as políticas educacionais que fundamentaram o ensino de linguagem exposto no documento.

Para dar conta dos objetivos desta pesquisa, buscamos como *fontes primárias* documentos coletados em arquivos públicos, tais como relatórios, leis e decretos produzidos e publicados entre os anos de 1911

e 1948 e, como *fontes secundárias*, publicações cujos conteúdos tangenciam os conteúdos das fontes primárias. O trabalho com fontes secundárias, decorrentes de uma *pesquisa bibliográfica*, em síntese, engloba um relevante acervo bibliográfico publicado em relação ao tema de estudo e cuja finalidade é observar as principais pesquisas e publicações correlatas desenvolvidas até então. Nessa acepção, trabalhamos como fontes primárias desta pesquisa:

- O *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra do ano de 1948*; e

- as prescrições oficiais (decretos e leis) relativas à organização do Ensino Primário nos níveis nacional e estadual desde a origem dos Grupos Escolares em Santa Catarina (1911) até o final da década de 1940.

Assim sendo, nesta seção revisitamos os princípios analíticos e metodológicos que orientaram a análise dos dados, além de defendermos alguns dos princípios desta dissertação. Na seção que se segue, iniciamos a análise dos dados, partindo do exame das especificidades dos Grupos Escolares, trazendo à tona o histórico do Grupo Escolar Conselheiro Mafra e a descrição analítica do relatório anual produzido no ano de 1948.

3. 2 OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

Esta seção tem por finalidade introduzir a análise dos enunciados que compõem o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*. Elegemos como ponto de partida a análise da representatividade simbólica das instituições educacionais que foram denominadas *Grupos Escolares* e a sua influência no cenário republicano. Em seguida, exploramos a constituição historiográfica da instituição escolar que deu origem ao documento privilegiado por esta pesquisa o Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville (SC). Por fim, apreciamos descritivamente o Relatório de 1948, a fim de apresentar os aspectos gerais da sua composição.

3. 2. 1 Os Grupos Escolares como objeto de investigação sócio-histórica

Nesta seção, versamos sobre a singularidade e a relevância simbólica das instituições socialmente mais apreciadas no que se refere à Educação Primária durante o Período Republicano: os *Grupos Escolares*. Entendemos que o exame das peculiaridades dessas instituições acarreta um ganho para a interpretação dos dados desta pesquisa por conta de compreendemos que a arquitetônica do Grupo Escolar é dotada de sentido e converge para a formação de um sujeito específico, no interior de um projeto ideológico no qual o ensino de linguagem possui um papel fundamental. Em outras palavras, entendemos que o discurso acerca do ensino de linguagem é determinado também pelo cronotopo do Grupo Escolar, uma instituição criada para servir aos fins ideológicos dominantes desse contexto.

Com o início da República, coube aos líderes do novo regime elaborar um sistema educacional que correspondesse ao novo projeto de Nação, até então determinada pela crescente urbanização, pelos importantes movimentos migratórios, pela ascensão recente da classe média, pelo crescimento das exportações agrícolas e pela intensificação das atividades comerciais. Para satisfazer essa necessidade e outras decorrentes da nova estrutura política, econômica e social, na primeira Constituição da República, redigida em 1891, foi estabelecido que pertenceria aos estados e municípios a responsabilidade pela organização, implementação e manutenção do ensino primário sob a prerrogativa de um regime "livre, democrático e leigo" (BENCOSTTA, 2011).

Segundo Nóbrega (2003), durante a Primeira República, as reformas educacionais empreendidas no Brasil foram fundamentadas, por um lado, nas necessidades do federalismo republicano tomado como princípio organizador do Estado nacional e, por outro, no interior de um projeto oligárquico de nacionalização das massas de imigrantes e de disciplinamento das massas populares. Tendo em vista que Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) afirma que cada campo de criatividade ideológica (da religião, da ciência, da escola ou da arte, por exemplo) possui uma forma de orientação para a realidade que lhe é próprio e que, desse modo, reflete e refrata a realidade à sua maneira, entendemos que a escola, enquanto esfera privilegiada de disseminação ideológica, beneficia a manutenção das estruturas sociais que favorecem os setores sociais dominantes.

Bencostta (2011) afirma que as primeiras unidades da federação a implementar, ainda no século XIX, as reformas no sistema público de ensino primário foram São Paulo (1894) e o Distrito Federal (1897), cujas iniciativas serviram de modelo para outros estados, considerando que o Governo Federal não formulou uma proposta que os direcionassem num único sentido.

O novo modelo escolar escolhido buscou adaptar, para o panorama brasileiro, algumas das principais características das escolas primárias graduadas¹³, implantadas na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX, com o objetivo de “formar sujeitos alfabetizados e patrióticos especialmente por meio da ‘educação elementar de massa’” (TEIVE & DALLABRIDA; 2011. p. 18). Considerando que toda atuação social é fundamentalmente influenciada por *sistemas ideológicos estáveis e enformados* e, por isso, constitui uma construção ideológica (BAKHTIN, 2012 [1927]), concebemos que a escola republicana contribuiu para a (en)formação da consciência dos sujeitos-estudantes focalizando a concretização um projeto de nação sob os moldes europeus.

Além disso, a proposta de reorganização da instrução pública refletiu uma evidente oposição ao método de ensino *Lancasteriano*, também conhecido como *método de ensino mútuo* ou *simultâneo*, bastante difundido durante o século XIX. Esse método, de acordo com Nóbrega (2003), pressupunha um grupo heterogêneo de alunos, tanto no aspecto etário quanto no cognitivo, reunidos em uma única classe – correspondente à totalidade da escola –, que dispunha do auxílio de alunos-monitores no ensino dos estudantes menos adiantados. Na definição de Saviani (2013),

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esse alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na

¹³ Também denominadas “escolas graduadas” ou “escolas centrais”, conforme ficaram conhecidas em diversos países europeus, como Portugal, Bélgica e Alemanha (TEIVE & DALLABRIDA, 2011. p. 20).

verdade, os alunos guinados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. [...]. Buscava-se, pois, no ensino mútuo proposto por Lancaster o equacionamento do método de ensino e de disciplinamento, correlacionados um ao outro. (SAVIANI, 2013. p. 128).

A organização das escolas graduadas no Brasil propôs, entre outras coisas, a busca pela homogeneização dos grupos de alunos, que passaram a ser divididos conforme a idade cronológica; a equivalência entre o ano letivo e uma etapa dentre outras dispostas em uma escala ascendente; a determinação prévia dos conteúdos e objetivos para cada grau de desenvolvimento escolar; a rígida promoção dos alunos de graus inferiores para os superiores; e a designação de professores específicos para cada etapa de graduação.

O estado de São Paulo foi pioneiro na importação do sistema gradual de ensino em meados de 1890. Com a Reforma Caetano de Campos e a experiência das escolas graduadas paulistas, São Paulo passou a ser tomado como modelo para os mais diversos estados da federação, como Maranhão e Paraná (1903) Minas Gerais (1906); Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908); Mato Grosso (1910); Sergipe (1911); Paraíba (1916) e Piauí (1922), que implantaram os Grupos Escolares nas primeiras décadas do século XX¹⁴. Mas, em geral, a importação do modelo paulista, assim como a modernização do ensino primário, vinculou-se às condições particulares dos Estados e, por conta da amplitude econômica e política de cada

¹⁴ Movimento conhecido na Historiografia da Educação como "bandeirismo paulista", consumado por meio das "viagens de estudos" feitas por educadores e políticos para o estado de São Paulo e também pelos "empréstimos de técnicos" paulistas para os demais estados da federação (TEIVE & DALLABRIDA, 2011. p. 22).

região, a implantação dos Grupos Escolares se diversificou em muitos aspectos. Na concepção de Nóbrega (2003),

Os Grupos Escolares podem ser entendidos, de maneira geral, como as primeiras escolas públicas primárias que no Brasil utilizaram-se de uma forma de organização administrativa, programática, metodológica e espacial baseada nas concepções educacionais de tipo "moderno" – já em uso em algumas escolas particulares à época, como a Escola Americana de São Paulo – fundadas num ideal de racionalização, pode-se dizer numa economia escolar, dominantes na Europa e nos EUA na segunda metade do século XIX e início do século XX. (NÓBREGA, 2003, p. 253).

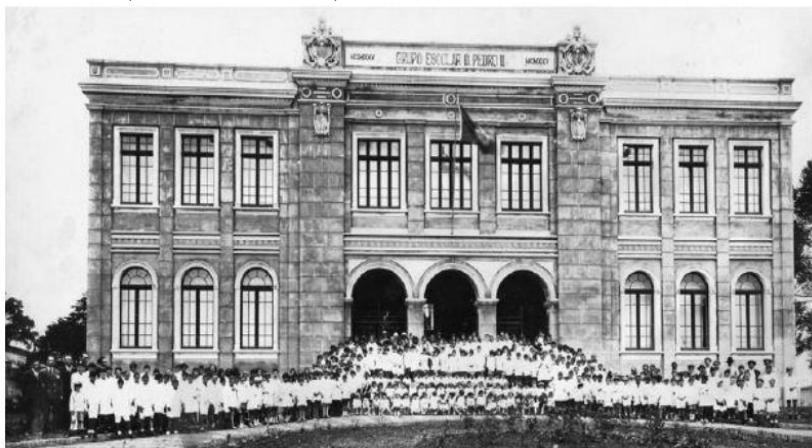
De acordo com Nóbrega (2003), esse novo modelo escolar, embora tenha absorvido boa parte das instituições escolares urbanas, conviveu com outros modelos de escolas primárias públicas de então, principalmente com as chamadas escolas isoladas, suburbanas ou rurais, que continuaram existindo marginalmente ao perímetro urbano. Muitas dessas escolas adotaram, por questão de prestígio ou por motivações legais, programas de ensino semelhantes aos dos Grupos, mas de modo simplificado e com uma carga horária inferior.

Ainda segundo o autor, na economia da reforma da instrução pública, a reunião das escolas preexistentes nos centros urbanos correspondeu a uma lógica que permitiu o aproveitamento dos professores em exercício, a reunião e distribuição dos estudantes em grupos homogêneos segundo seu desenvolvimento cognitivo e idade, organizados em salas por classes ou séries especialmente projetadas para o Grupo Escolar. Nóbrega (2003) avalia que, por meio dessa concentração em um único local, foi possível trazer, para as escolas primárias públicas, uma relevante diversidade de materiais didáticos, como mapas, gravuras, jogos matemáticos, coleções zoológicas, botânicas e minerais, que poderiam ser aproveitados por um grande número de estudantes, otimizando a relação custo/benefício. Segundo ele, outra vantagem desse agrupamento seria a facilitação da fiscalização, princípio fundamental na lógica reformista. É a partir dessa

prerrogativa que se dá a inserção da figura do diretor¹⁵, inexistente, até então, no contexto da escola primária pública.

A construção de edifícios específicos para os Grupos Escolares nos centros urbanos foi determinante, pois, como afirma Bencostta (2011), esses edifícios vieram a se tornar uma espécie de símbolo do ideal republicano, ou seja, configuraram uma das materializações da ideologia republicana da época. De acordo com Nóbrega (2003), os Grupos Escolares eram, geralmente, compostos por amplas construções, com arquitetura neoclássica, obedecendo, preferencialmente, uma simetria bilateral, de modo a permitir que as seções masculina e feminina fossem dispostas em extremidades opostas, separadas por um pátio interno, como se pode observar nas duas figuras abaixo, do Grupo Escolar D. Pedro II, inaugurado em Curitiba no ano de 1928.

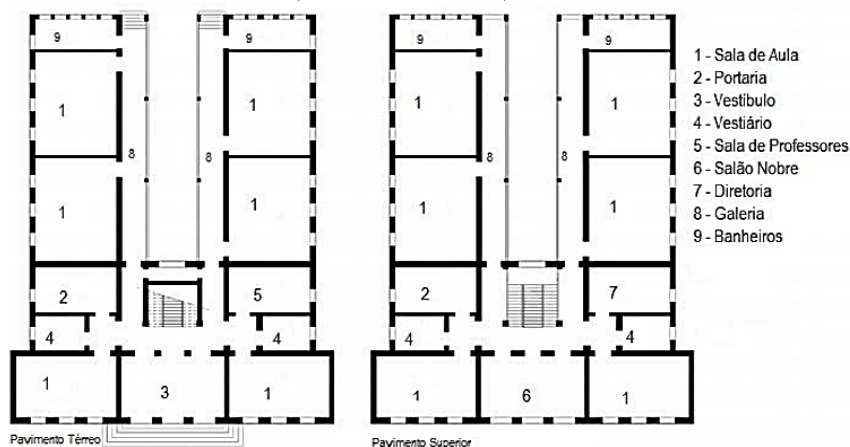
FIGURA 1 – FACHADA DO EDIFÍCIO DO GRUPO ESCOLAR D. PEDRO II (CURITIBA, 1928)



Fonte: Coordenadoria do Patrimônio - Secretaria da Administração do Estado do Paraná. In: BENCOSTTA, 2001. p. 135.

¹⁵ O cargo de diretor foi, conforme afirma Bencostta (2011), por sucessivas décadas, ocupado unicamente por homens, de modo que se garantisse o exercício exclusivo do poder de autoridade máxima e a representatividade do Estado por meio de sujeitos legitimados socialmente para tal função, nesse caso, os homens. Essa situação se modifica, por volta da metade do século XX, com a crescente desvalorização do magistério e a consequente defasagem salarial, quando as mulheres encontram uma brecha para atuarem na esfera pública sem prejuízo das suas atividades e relações privadas.

FIGURA 2 – PLANTA BAIXA DO EDIFÍCIO DO GRUPO ESCOLAR D. PEDRO II (CURITIBA, 1928)



Fonte: Coordenadoria do Patrimônio - Secretaria da Administração do Estado do Paraná. In: BENCOSTTA, 2001. p. 135.

Segundo Vidal (2006), ao se constituírem como monumentos públicos e implementar um conjunto de práticas rituais e simbólicas, os Grupos Escolares fundaram uma representação de ensino primário que não somente regulou o comportamento de professores e alunos no interior das instituições escolares, como também disseminou valores e normas sociais e educacionais. Por isso que, nas quatro primeiras décadas republicanas, os Grupos Escolares corresponderam, para uma parte da população brasileira, ao crédito de *escola de verdade*, funcionando como símbolo de coesão e de status. Em vista dos postulados de Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) que concebem que os fenômenos ideológicos podem tanto *apreender* quanto *distorcer* uma determinada realidade, compreendemos que o Estado delimita, a partir de sua *avaliação ideológica*, aquilo que é relevante ao seu projeto de nação e, a partir disso, regula as condutas dos atores que interagem na esfera escolar modificando, em função de seu posicionamento axiológico, as configurações da educação pública primária.

Além dos prédios, construídos sob o princípio da racionalização dos espaços, outras importantes medidas foram postas em prática na realidade dos Grupos Escolares, como a substituição da mobília e dos materiais escolares de modo que facilitassem o desenvolvimento das faculdades de apreensão sensorial dos alunos, impostas na adoção de um

novo método de ensino, chamado *Método Intuitivo* ou as *Lições de Coisas* (BENCOSTTA, 2011).

No geral, as matrículas restringiram-se ao início da ano letivo e a frequência efetivou-se obrigatória para crianças entre 7 e 12 anos de idade que residiam próximas aos centros urbanos¹⁶. Assim, observamos que apesar de ideologicamente se apresentar ao país como uma escola popular, os Grupos Escolares se destinaram, na prática, apenas aos herdeiros das classes médias emergentes e, em muitos casos, aos filhos das elites (NÓBREGA, 2003). Foi com a implantação dos Grupos Escolares que se efetivou a inclusão de estudantes do sexo feminino na composição das populações escolares, mesmo que em condições distintas das dos estudantes do sexo masculino, com programas adaptados em função das atividades domésticas destinadas exclusivamente para as populações femininas (BENCOSTTA, 2011).

Ao longo da história dos Grupos Escolares, conforme acrescenta Bencostta (2011), os órgãos educacionais dos estados foram as autoridades competentes para legislar, supervisionar e organizar o funcionamento das escolas primárias. Nessa conjuntura, Vidal (2006) observa que a reorganização administrativa e pedagógica da escola primária incidiu na reordenação dos tempos e espaços escolares, na ampliação do currículo, que passou a contemplar matérias de caráter enciclopédico, e na redefinição do lugar ocupado pela escola no processo de reordenação das cidades.

Num primeiro momento desse processo histórico, essa organização foi caracterizada pelos esforços de implantação da nova forma de ensino, sobre a qual versamos mais adiante, e de distribuição do conhecimento escolar nos quatro anos de formação primária. Dentre as matérias selecionadas nessa primeira fase estavam: leitura, caligrafia, linguagem oral e escrita, aritmética, desenho, música, geometria, trabalhos manuais, história, ginástica, geografia e cosmografia, ciências físicas e naturais, higiene e educação moral e cívica. Em um momento posterior, de expansão e consolidação dos Grupos Escolares no contexto educacional brasileiro, a quantidade de matérias disponibilizadas por essas instituições sofreu alterações singulares em cada estado.

Conforme complementa Vidal (2006), os contornos da escola primária brasileira foram, após a implantação da República, redesenhando-se frente a um entrecruzamento de representações

¹⁶ Em Santa Catarina, no Regulamento da Instrução Pública de 1911, por exemplo, é possível observar a obrigatoriedade de frequência para crianças entre 7 e 10 anos que residissem em uma distância até 2 km de uma escola pública.

concorrentes de ensino e aprendizagem escolares. De um lado, a força simbólica dos Grupos Escolares asseguraram as matrizes culturais da escola primária de prestígio e, de outro, a bases teóricas escolanovistas lançavam desafios ao modelo, acrescentando-lhe novos contornos. Esse entrelaçamento de propostas de escolarização revelou, de acordo com a autora, a atualização de fazeres e saberes educacionais gestados no século XIX.

Embora a maioria dos estudos que se debruçaram sobre os Grupos Escolares terem estabelecido como data-limite à análise a década de 1930, essas instituições, como afirma Vidal (2006), contribuíram de forma singular para construção simbólica da escola primária brasileira até meados de 1970. Entretanto, esse modelo de educação escolar não foi o único aspecto a exercer influência sobre as configurações do Ensino Primário. Somando-se ao advento dos Grupos Escolares e do Método Intuitivo, os preceitos da Escola Nova e as frequentes reformas da instrução pública implementadas pelo governo federal e pelos estados constituíram um solo fértil para outros modos de organização educacional ao longo dos anos.

Em Santa Catarina, os Grupos Escolares configuraram instituições sociais destinadas à adequação da sociedade ao projeto civilizador republicano. Segundo Gaspar da Silva e Teive (2009), por meio da escolarização, buscou-se integrar (estrangeiros e nativos), nacionalizar, higienizar e racionalizar o homem e a cidade. Como vemos, os Grupos Escolares funcionaram como veículos para a disseminação de determinadas ideologias enformadas.

Os primeiros Grupos Escolares em Santa Catarina foram implantados com o auxílio do paulista Orestes Guimarães¹⁷, responsável pela "reestruturação e modernização" da instrução pública. As primeiras unidades de ensino, como regra estratégica, foram alocadas nos maiores centros urbanos do Estado, levando em consideração o alto custo dessa operação e a exigência de um mínimo de 300 matrículas de crianças entre 7 e 14 anos de idade. Nos municípios com menor densidade populacional, continuaram funcionando as Escolas Isoladas e as Escolas

¹⁷ Orestes Guimarães nasceu na cidade de Taubaté, interior do Estado de São Paulo, no ano de 1870. Formado pela Escola Normal de São Paulo e, após 16 anos de experiência com o magistério, Orestes Guimarães desligou-se do cargo de diretor do Grupo Escolar de Botucatu (SP) para assumir a direção do Colégio Municipal de Joinville e implantar o modelo educacional paulista em Santa Catarina (CRISTOFOLINI, 2002).

Reunidas, seguindo o perfil multisseriado e monodocente (GASPAR da SILVA & TEIVE, 2009).

Após a inauguração do primeiro Grupo Escolar catarinense, o Grupo Escolar Conselheiro Mafra, no ano de 1911, Orestes Guimarães cuidou pessoalmente da inauguração da primeira geração dos Grupos Escolares do Estado: o Grupo Escolar Jerônimo Coelho, na cidade de Laguna, o Grupo Escolar Lauro Müller, em Florianópolis, no ano de 1912; o Grupo Escolar Vidal Ramos, em Lages, o Grupo Escolar Silveira Souza, em Florianópolis, o Grupo Escolar Victor Meirelles, em Itajaí e o Grupo Escolar Luiz Delfino, em Blumenau, todos inaugurados no ano de 1913 (GASPAR da SILVA & TEIVE, 2009).

Com exceção dos Grupos Escolares Conselheiro Mafra, de Joinville, e Luiz Delfino, de Blumenau, os demais Grupos foram minuciosamente planejados, angariando prestígio pela localização e pela imponência. Nas figuras abaixo, destaca-se a imponência dos prédios planejados para abrigar os Grupos Escolares.

FIGURA 3 – GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER, INAUGURADO EM DEZEMBRO DE 1912



Fonte: TEIVE & DALLABRIDA, 2011. p. 38.

FIGURA 4 – GRUPO ESCOLAR SILVEIRA DE SOUZA, INAUGURADO EM SETEMBRO DE 1913



Fonte: TEIVE, DALLABRIDA, 2011. p. 38.

De acordo com Gaspar da Silva (2006), essas edificações, estrategicamente criadas em locais de grande visibilidade social, adquiriram status de "vitrines da república" que, a nosso ver, transformam-se em signo ideológico, pois instituíram um conceito de escola, referência em educação, mas seletiva em relação ao seu público e que, por isso, passou a ser ambicionada pela sociedade. Para a pesquisadora, "Estas instituições sociais funcionaram como vitrines, mas expunham um produto que não estava à venda; deveria ser reverenciado, admirado, mas estava disponível para poucos" (GASPAR da SILVA, 2006. p. 344).

Sob o comando de Orestes Guimarães, a reestruturação do ensino público em Santa Catarina contou com mais do que uma estrutura física renovada. Por meio de regulamentos, regimentos, programas e horários novos, Orestes Guimarães impôs uma nova dinâmica para o ensino. Inspirados nos programas dos Grupos Escolares Paulistas, foram adotados extensos programas de ensino nos Grupos Escolares, com 11 matérias no ano de 1911 e chegando a 18 disciplinas no ano de 1914 (Tabela 1).

TABELA 1 – PRIMEIROS PROGRAMAS DE ENSINO DOS GRUPOS ESCOLARES DE SANTA CATARINA

Programa aprovado pelo Decreto n. 587 de 22 de abril de 1911.				Programa aprovado pelo Decreto n. 796 de 2 de maio de 1914.			
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral
*****	*****	*****	*****	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita
Caligrafia	*****	*****	*****	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia
Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Geografia	Geografia	Geografia e Cosmografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
Ginástica	Ginástica e exercícios militares	Ginástica e exercícios militares	Ginástica e exercícios militares	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica
Música	Música	Música	Música	Música	Música	Música	Música
Desenho	Desenho	Desenho	*****	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho
Trabalho Manual para ambos os sexos	Trabalhos Manuais para meninas	Trabalhos Manuais para meninas	Trabalhos Manuais para meninas	Trabalhos manuais para ambos os sexos	Trabalhos manuais para ambos os sexos	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais
*****	História do Brasil	História do Brasil	História do Brasil	História	História do Brasil	História	História
*****	Educação Cívica e Moral	Instrução Cívica e Moral	Educação Cívica e Moral	*****	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica
Geometria	Geometria	Geometria	Geometria	*****	Geometria prática	Geometria	Geometria
Ciências Físicas e Naturais – Higiene	Ciências Físicas e Naturais – Higiene	Ciências Físicas e Naturais – Higiene	Ciências Físicas e Naturais – Higiene	Elementos de ciências e higiene	*****	*****	*****
*****	*****	*****	*****	*****	Zoologia	Zoologia	Zoologia
*****	*****	*****	*****	*****	*****	Mineralogia	Mineralogia
*****	*****	*****	*****	*****	Botânica	Botânica	Botânica
*****	*****	*****	*****	*****	Física e química	Física e química	Física e química

Fontes: SANTA CATARINA. Decreto n. 587 de 22 de abril de 1911. _____. Decreto n. 796 de 2 de maio de 1914.

Segundo Teive & Dallabrida (2011), para cada disciplina, os conteúdos foram selecionados seguindo critérios de utilidade, praticidade e concretude do conhecimento. Ao longo dos quatro anos, esses conteúdos foram dosados obedecendo aos critérios da abordagem indutiva/intuitiva, segundo a qual o ensino deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes.

Art. 6 As lições sobre as materias de qualquer dos annos do curso, deverão, de accordo com o programma adoptado, ser mais praticas e concretas do que theoricas e abstractas, e encaminhadas de modo que as faculdades das creanças sejam incitadas a um desenvolvimento gradual e harmônico.

§ único. Cumpre que o professor tenha em vista desenvolver a faculdade de observação e, para isso, empregue os processos intuitivos. (SANTA CATARINA, 1910, p. 4)¹⁸.

A *Reforma Orestes Guimarães*, preocupada com o ordenamento dos Grupos Escolares, oficializou, além dos programas de estudos, os regimentos internos. A partir de então, a cultura escolar foi normalizada e, conseqüentemente, uniformizada. Com a publicação da Lei nº 846 de 11 de Outubro de 1910, foi estabelecido que: o curso primário teria duração de 4 anos; o prédio do Grupo Escolar deveria possuir, no mínimo 8 salas, sendo 4 para a seção masculina e 4 para a seção feminina, cada classe seria composta por, no mínimo, 16 e, no máximo, 45 alunos; deveriam ser observadas as regras de higiene escolar, conforme descritas no regulamento; seriam utilizadas, como estratégias disciplinares, a concessão de prêmios¹⁹ e a aplicação de castigos²⁰; entre outras determinações.

Segundo Teive e Dallabrida (2011), o primeiro Regimento dos Grupos Escolares resumiu as regras gerais da dinâmica dos Grupos Escolares. Com a publicação do Regimento de 1914²¹, percebeu-se a ampliação desse documento que, nas suas 122 páginas, determinou, de modo prolixo, os conteúdos das disciplinas e os seus parâmetros metodológicos. Em linhas gerais, esse documento delimitou os horários das aulas, o calendário escolar e as datas das avaliações; detalhou os procedimentos disciplinares e de higiene; discriminou os materiais didáticos; pontuou as obrigações dos professores, alunos e funcionários; e unificou a estrutura dos documentos a serem expedidos pelas instituições, entre outras deliberações.

Muitas das medidas implantadas por meio dos regimentos de 1911 e 1914 permaneceram nos Grupos Escolares com o passar dos anos. Uma mudança bastante significativa, entretanto, pode ser

¹⁸ SANTA CATHARINA, Lei n. 846 de 11 de outubro de 1910. p. 4.

¹⁹ Eram considerados prêmios: a promoção no quadro mensal; o elogio perante a classe; a distribuição de recompensas, e a inscrição do nome do aluno no quadro de honra.

²⁰ Eram castigos (penas): a admoestação, a repreensão, a exclusão da aula ou do recreio, a exclusão do quadro de horas, a suspensão até 15 dias, e a eliminação.

²¹ SANTA CATHARINA. Decreto nº 795 de 2 de maio de 1914.

percebida nos programas de ensino dessas instituições, Tabela 2. Se, no ano de 1914, eram oferecidas 17 matérias (ver Tabela 1), no ano de 1920 esse número cai para 12 e, no ano de 1946, para 7.

TABELA 2 – PROGRAMAS DE ENSINO DOS GRUPOS ESCOLARES DE 1920, 1928 E 1946

Programa aprovado pelo Decreto n. 1.322 de 1920	Programa aprovado pelo Decreto n. 2.218 de 1928	Programa aprovado pelo Decreto n. 3.732 de 1946
Português	Português	Leitura e Linguagem oral e Escrita
	Caligrafia	
Aritmética	Aritmética	Iniciação Matemática
Geometria	Geometria	
Geografia	Geografia	Geografia e História do Brasil
História	História	
Lições de coisas	Física	Conhecimentos gerais aplicados à vida social, a educação para a saúde e ao trabalho
	Botânica	
	Zoologia	
	Fisiologia	
Higiene	Higiene	
Educação moral e cívica	Educação moral e cívica	Desenho e trabalhos manuais
Desenho	Desenho	
Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	
Música	Canto	Canto orfeônico
*****	Agricultura	*****
Ginástica	Ginástica	Educação Física

Fontes: SANTA CATARINA. Decreto nº 1322 de 29 de janeiro de 1920²².

_____. Decreto nº 2.218 de 24 de outubro de 1928²³.

_____. Decreto nº 3.732 de 12 de dezembro de 1946²⁴.

Embora o número de disciplinas tenha decrescido com o passar dos anos, os conteúdos dessas disciplinas não diminuem na mesma proporção. Acontece que, no ano de 1946, essas disciplinas passaram a compor Grupos Disciplinares, conforme será visto no Capítulo 5.

²² SANTA CATHARINA. Programma de Ensino dos Grupos Escolares. Aprovado pelo decreto nº 1322 de 29 de janeiro de 1920. Florianópolis: Oficinas a elect da Imprensa Oficial, 1920.

²³ _____. Programa para os Estabelecimentos de Ensino Primário do Estado de Santa Catarina. Expedido pelo decreto nº 2.218 de 24 de outubro de 1928. Florianópolis: Typ. Livraria Moderna, 1928.

²⁴ _____. Programa para os Estabelecimentos de Ensino Primário do Estado de Santa Catarina. Expedido pelo decreto nº 3.732 de 12 de dezembro de 1946. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1946.

É relevante observar os conteúdos de linguagem se desdobraram em disciplinas distintas, como Linguagem Oral, Linguagem Escrita e Caligrafia (1914) e, em outros momentos, também se agruparam em uma disciplina única, como Linguagem (1911), Português (1928) ou Leitura e Linguagem Oral e Escrita (1946). Independentemente da divisão disciplinar dos conteúdos acerca da linguagem, sempre estiveram presentes a Leitura, a Linguagem Oral, a Linguagem Escrita e a Caligrafia, algumas vezes denominadas como *conteúdo* e outras vezes como *matéria* ou *disciplina*.

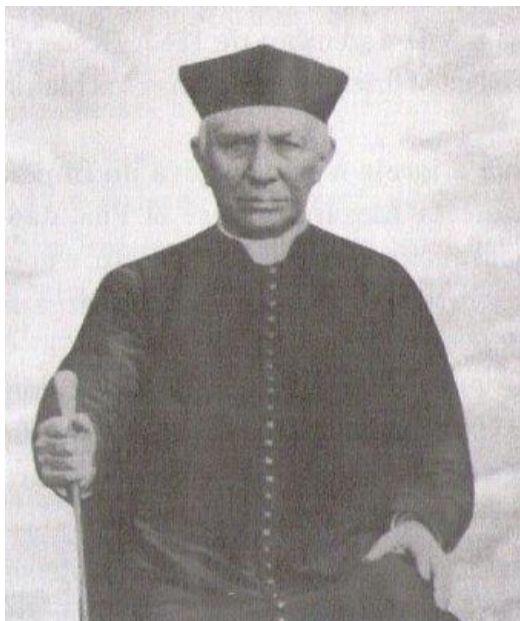
Nesta seção, discutimos a constituição dos Grupos Escolares em Santa Catarina, contemplando aspectos mais relevantes da sua organização e retomando a sua representatividade ideológica e simbólica no cenário educacional brasileiro. Na seção seguinte, analisamos a constituição sócio-histórica do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, localizado na cidade de Joinville (SC), sobre o qual estão alicerçados os dados desta pesquisa.

3. 2. 2 O Grupo Escolar Conselheiro Mafra

Para suprir a demanda da escolarização das crianças da Colônia Dona Francisca, a implantação das primeiras escolas dependeu da iniciativa dos próprios colonos, das igrejas locais e do Estado. Segundo Cristofolini (2002), após a chegada do Padre Carlos Boegershausen²⁵ à Colônia Dona Francisca, em 1857, foi adaptada, em um dos quartos da casa paroquial custeada pela Província, a primeira capela católica, onde o Padre Carlos Boegershausen, em 1858, também fundou a Escola Paroquial²⁶.

²⁵ Carlos José Leopoldo Boegershausen nasceu em Duderstadt, Hannover, em 16 de agosto de 1833. Estudou filosofia e teologia, sendo ordenado presbítero em 12 de junho de 1857. Chegou ao Brasil nesse mesmo ano, trazido pela Companhia Colonizadora de Hamburgo.

²⁶ A Escola Paroquial fundada pelo Padre Carlos Boegershausen, antes da sua municipalização, recebe inúmeras denominações, tais como "Colégio para Rapazes", "Escola Padre Boegershausen", "Escola Padre Carlos" e "Escola do Padre".

FIGURA 5 – PADRE CARLOS BOEGERSHAUSEN

Fonte: BESEN, José Artulino²⁷.

De acordo com Cristofolini (2002), como único pároco, durante as primeiras décadas da fundação de Joinville, o alemão Carlos Boegershausen foi um dos colonizadores mais atuantes como "colaborador da manutenção e difusão da cultura dos imigrantes" (CRISTOFOLINI, 2002. p. 78). Durante mais de 40 anos, Padre Carlos dirigiu a Escola Padre Carlos, onde também lecionou.

Segundo o autor, no ano de 1864, a Escola Padre Carlos começou a receber subsídios do Estado²⁸, sendo o seu fundador nomeado *Professor Público Vitalício* pelo Presidente da Província. No ano seguinte, embora não tenham melhorado muito as condições físicas e materiais, essa instituição ganhou destaque em virtude do crescente número de matrículas e do bom desempenho dos seus 115 estudantes na

²⁷ Disponível em: <https://pebesen.wordpress.com/padres-da-igreja-catolica-em-santa-catarina/padrecarlos-boegershausen/> Acesso em fev. de 2015.

²⁸ Nesse momento, a Escola Padre Carlos passou a ser conhecida como "Escola Pública", "Escola Pública para Rapazes" ou "Escola Pública Municipal" (CRISTOFOLINI, 2002).

avaliação governamental. Nas duas primeiras décadas de funcionamento, a Escola Padre Carlos mudou diversas vezes a sua localização em função de ter sido abrigada em prédios alugados que se encontravam, muitas vezes, em condições precárias. Somente na década de 1880, depois de levantar, por meio de uma campanha comunitária, os recursos financeiros necessários, o Padre Carlos iniciou a construção de um imponente prédio em um terreno de 2.000 metros, situado no centro da cidade. O novo prédio teve sua primeira ala (a ala direita) inaugurada no ano de 1882 e, pouco tempo depois, foi concluída e ocupada a ala esquerda. No entanto, a ala central foi finalizada somente no ano de 1898.

Com a implantação do regime republicano, a atenção governamental se voltou para a expansão das escolas públicas, numa tentativa de extinção das escolas que mantiveram o currículo estrangeiro, e como afirmação dos princípios nacionalistas. Por atender aos novos parâmetros educacionais, a Escola Padre Carlos passou a ser considerada uma instituição de prestígio social, com uma boa qualidade de ensino, contabilizando um número relativamente grande de estudantes, uma boa localização geográfica e uma estrutura física apropriada. Talvez por conta disso, conforme o apontamento de Cristofolini (2002), essa instituição tenha sido alvo das primeiras tentativas de implantação de um ensino modelar por parte do Estado, de modo que pudesse contribuir para a assimilação e integração dos imigrante e de seus descendentes à cultura luso-brasileira.

Ao final do ano de 1906, a Escola Padre Carlos assumiu a denominação de *Colégio Municipal de Joinville* e, sob a direção de Orestes Guimarães, adotou um novo currículo, observando a proposta de nacionalizar a língua e os hábitos dos estudantes teuto-brasileiros e, consequentemente, de suas famílias. De acordo com o Relatório do Colégio Municipal de Joinville, escrito por Orestes Guimarães em 1909, cerca de 64% dos estudantes matriculados em 1907 não falavam a língua portuguesa, e desses, metade abandonara os estudos²⁹ no primeiro semestre. Dentre os 36% que falavam português, a evasão foi menor: em torno de 18%, o que confirma a possibilidade de existência um ambiente mais hostil para os não-falantes de português a partir da municipalização da escola. No ano de 1908, o número de falantes de português aumentou, atingindo quase 88% do total de estudantes e, consequentemente, reduziram-se as eliminações, embora o número de

²⁹ A chamada eliminação era feita em caso de excesso de faltas ou evasão definitiva do estudante.

matrículas tenha decaído em 35,5%, se comparado ao ano anterior, conforme a Tabela 3.

TABELA 3 – MOVIMENTO DE ALUNOS NO COLÉGIO MUNICIPAL DE JOINVILLE ENTRE 1907 E 1908

MOVIMENTO DE ALUNOS	1907		1908	
	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
Matriculados	345	331	223	218
Falantes de Português	125	133	178	193
Não-falantes de Português	220	98	45	25
Eliminados dentre os falantes de Português	23	29	19	59
Eliminados dentre os não-falantes de Português	112	48	01	09
Total de alunos eliminados	135	77	20	68
Promovidos	-	68	-	105

FONTE: Tabela adaptada com base em GUIMARÃES, Orestes. **Relatório do Colégio Municipal de Joinville**, encaminhado ao Sr. Superintendente Municipal. Joinville. 1909. p. 106 - 107

Para Cristofolini (2002), a reorganização do ensino levada a cabo pelo professor paulista abrangeu os mais variados aspectos. Orestes Guimarães providenciou a reforma do mobiliário, solicitou a arborização e o muramento do pátio recreativo, determinou os tipos de materiais didáticos que deveriam ser adotados, orientou os professores acerca dos conhecimentos didático-pedagógicos que deveriam ser colocados em prática, definiu a matriz curricular, entre outras coisas.

Em 1909, ao encerrar suas atividades no Colégio Municipal de Joinville, Orestes Guimarães começa a expandir sua influência por todo o Estado de Santa Catarina. O sucesso da reforma e da nacionalização da antiga Escola do Padre Carlos, única escola pública com um grande número de matrículas de teuto-brasileiros, tornou-se um modelo a ser reproduzido pelas demais instituições da região. Assim, a partir de 1911, ao ocupar a função de *Inspetor Geral do Ensino*, Orestes Guimarães empenhou-se em desenvolver a rede estadual de ensino de Santa Catarina, a começar pelo Colégio Municipal de Joinville, que passou a ser subvencionado exclusivamente pelo Estado, bem como foi renomeado como *Grupo Escolar Conselheiro Mafra* (TEIVE & DALLABRIDA, 2011).

FIGURA 6 – PRIMEIRO PRÉDIO DO GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA: EDIFÍCIO CONSTRUÍDO PELO PADRE CARLOS BOEGERSHAUSEN NA DÉCADA DE 1880



Fonte: TEIVE & DALLABRIDA, 2011. p. 36.

Entre os anos de 1911 e 1935, o ensino no Grupo Escolar Conselheiro Mafra sofreu poucas reformulações. Nos anos seguintes, mantendo o padrão de "escola modelo", buscou adaptar-se às reformas estaduais do ensino, dentre as quais a Reforma Trindade (1935) e a Reforma Elpídio Barbosa (1946), as quais abordamos nos próximos capítulos. Nesse período, o Grupo Escolar Conselheiro Mafra tornou-se exemplar na implantação das políticas de nacionalização do ensino. No ano de 1946, além do Curso Primário Elementar e do Curso Primário Complementar, o prédio do Grupo Escolar Conselheiro Mafra passou a abrigar também o Curso Normal Regional Álvaro Souza (RELATÓRIO, 1948).

De acordo com o Inspetor Escolar José Motta Pires³⁰, no ano de 1948, o prédio do Grupo Escolar Conselheiro Mafra era composto por dez salas de aula e quatro gabinetes, um para o Diretor, outro para o

³⁰ De acordo com o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, entre os dias 5 e 21 de agosto de 1948, o Inspetor Escolar José Motta Pires realizou a inspeção do Grupo Escolar, do Curso Primário Complementar Anexo e do Curso Normal Regional, efetuando algumas observações que, após serem transcritas, passaram a compor o referido documento.

Auxiliar da Direção, também usado como arquivo, outro para a portaria e o último para a Educação Física, que servia também como museu escolar e serviço de alto-falante. Além desses cômodos, havia varandas, um pátio, banheiros, uma cozinha e um refeitório (improvisado num galpão), todos em estado de precário de conservação, pois desde a fundação do novo prédio, em 1936, nunca passaram por reparos (RELATÓRIO, 1948).

Segundo o relato do Inspetor, nas classes do Ensino Primário Elementar, havia uma média de 40 estudantes matriculados por turma, contabilizando uma média geral 90% de frequência. Do total de 373 alunos matriculados, 121 estavam no primeiro ano, 99 no segundo ano, 81 no terceiro ano e 62 no quarto ano. Entre as séries, a primeira foi a que denotou maior índice de evasão, chegando a 21% enquanto que nas demais séries o total não superava 10%. Mediante essa realidade, entendemos que as tensões culturais e as dificuldades em interagir em uma língua única, no caso, o português, podem ter ocasionado o alto índice de reprovação das crianças menores. Nas turmas iniciais do Ensino Primário é característico que os estudantes sejam ainda muito influenciados pelos costumes maternos, que, por sua vez, são muito distintos da rotina escolar. As relações ficam ainda mais tensas quando, propositalmente, a escola invisibiliza as especificidades dos estudantes cuja língua materna era outra, em virtude de um projeto de inculcamento ideológico por meio da nacionalização. A relação entre o número de matrículas e a frequência do Grupo Escolar Conselheiro Mafra em 1948 é sintetizado na Tabela 3.

TABELA 3 – MOVIMENTO DE ALUNOS NO GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA EM 1948

Curso Primário Elementar	Turma	Matrículas	Frequência
	1º ano V	41	32
	1º ano X	40	32
	1º ano Z	40	31
	2º ano A	51	46
	2º ano B	48	45
	3º ano A	41	39
	3º ano B	40	40
	4º ano A	32	28
	4º ano B	30	29
Curso Primário Complementar	Classe única	10	10
Total	10 turmas	373	332

Fonte: Elaborado pela autora

No ano de 1974, por meio do Decreto n. 1.303 de 01 de outubro, a escola deixou de ser denominada *Grupo Escolar*, passando a ser chamada de *Escola Básica*, titulação mantida até 1994, quando foi substituída por *Colégio Estadual*, em razão do Parecer n. 352 do Conselho Estadual de Educação. No ano 2000, foi transformado em *Escola de Educação Básica Conselheiro Mafra*, funcionando até o ano de 2012, quando seu prédio foi interditado. Em 2014, o Estado abriu mão desse patrimônio e a escola foi definitivamente fechada, delegando-se a recuperação, a manutenção e o uso do prédio ao Instituto Federal de Santa Catarina (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2011).

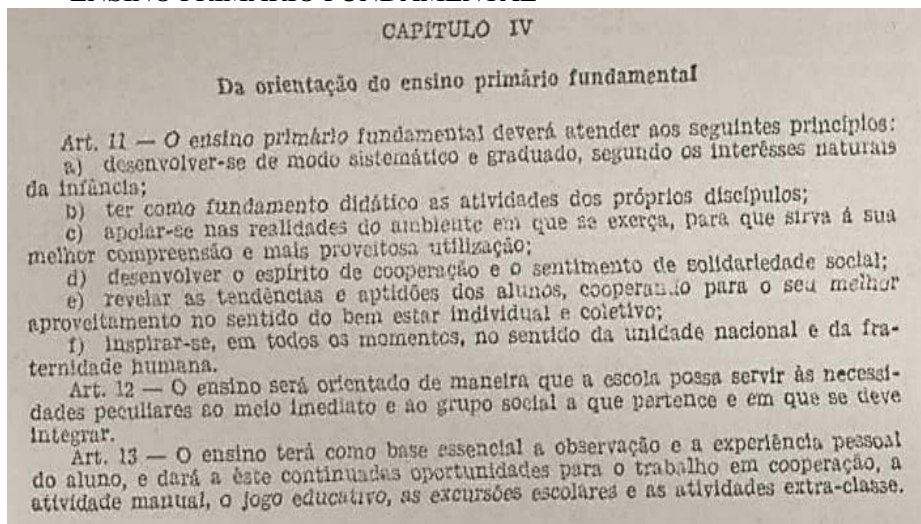
Nesta subseção, contemplamos o histórico do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, desde a sua fundação, como Escola do Padre, até a sua interdição, enquanto Escola de Educação Básica Conselheiro Mafra, no ano de 2012. Na seção seguinte, descrevemos os aspectos gerais do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*.

3. 2. 3 Apreciação descritiva dos enunciados que compõem o Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948

Desde antes da implantação da República, as políticas educacionais brasileiras foram sendo modificadas com a finalidade de se adequarem aos preceitos educacionais considerados “progressistas”. Após a década de 1920, conforme observaram Prates, Oliveira e Teive (2012), influenciados pelas ideias dos norte-americanos John Dewey e William Kilpatrick, os postulados que culminaram no movimento de renovação escolar passaram a ser amplamente discutidos pelos principais expoentes da cultura educacional brasileira. Nesse contexto, a Escola Nova, oficialmente implantada em Santa Catarina por intermédio do Decreto-Lei nº 298/1946, acarretou não somente a reorganização das instituições segundo as novas concepções de modernidade, como também a modificação das práticas pedagógicas e da função social da escola³¹.

³¹ Segundo Prates, Oliveira e Teive (2012), antes do ápice da popularidade dos ideais da *Escola Nova*, que pressupunham distinguir o mundo moderno de qualquer período histórico anterior, a chamada *Pedagogia Moderna*, sedimentada nos princípios do Método de Ensino Intuitivo, já se contrapunha aos postulados da pedagogia tradicional. Nesse sentido, embora tenham impulsionado modificações no cenário educacional brasileiro, os escolanovistas

FIGURA 7 – DECRETO Nº 298/1946: DA ORIENTAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL



Fonte: SANTA CATARINA, **Decreto nº 298** de 18 de novembro de 1946, que expede a *Lei Orgânica do Ensino Primário*.

Analisando a figura acima, extraída do Decreto estadual nº 298 do ano de 1946, notamos a apropriação dos fundamentos principais da filosofia escolanovista, tais como o respeito aos interesses infantis; a necessidade de graduação nos estudos em respeito às etapas do desenvolvimento da criança; o protagonismo da criança na construção do conhecimento; a necessidade da atenção à realidade e, consequentemente, às necessidades dos estudantes; a ressignificação da função social do conhecimento produzido na escola, que deveria considerar o meio (social, econômico e cultural) no qual a criança estivesse inserida; e, por fim, o processo de ensino/aprendizagem calcado pela experiência: através de atividades lúdicas, como jogos, passeios ou outras atividades diferenciadas daquelas propostas pela chamada escola tradicional. Por meio de regulamentações como essa, o Estado de Santa Catarina demonstrou ter assimilado o discurso

não foram exatamente pioneiros na elaboração de questionamentos acerca dos métodos tradicionais de ensino.

pedagógico renovador, acatando as recomendações do Governo Federal convencionadas após o início da *Reforma Capanema*³².

Denotando a assimilação das prescrições legais, o Estado de Santa Catarina criou estratégias que possibilitariam corroborar a fidelidade do Departamento de Educação às políticas educacionais vigentes em território nacional. Para comprovar as adequações aos parâmetros dos renovadores, diversos registros foram documentados e arquivados, confirmando, conforme observaram Prates, Oliveira e Teive (2012), a realização das atividades prescritas.

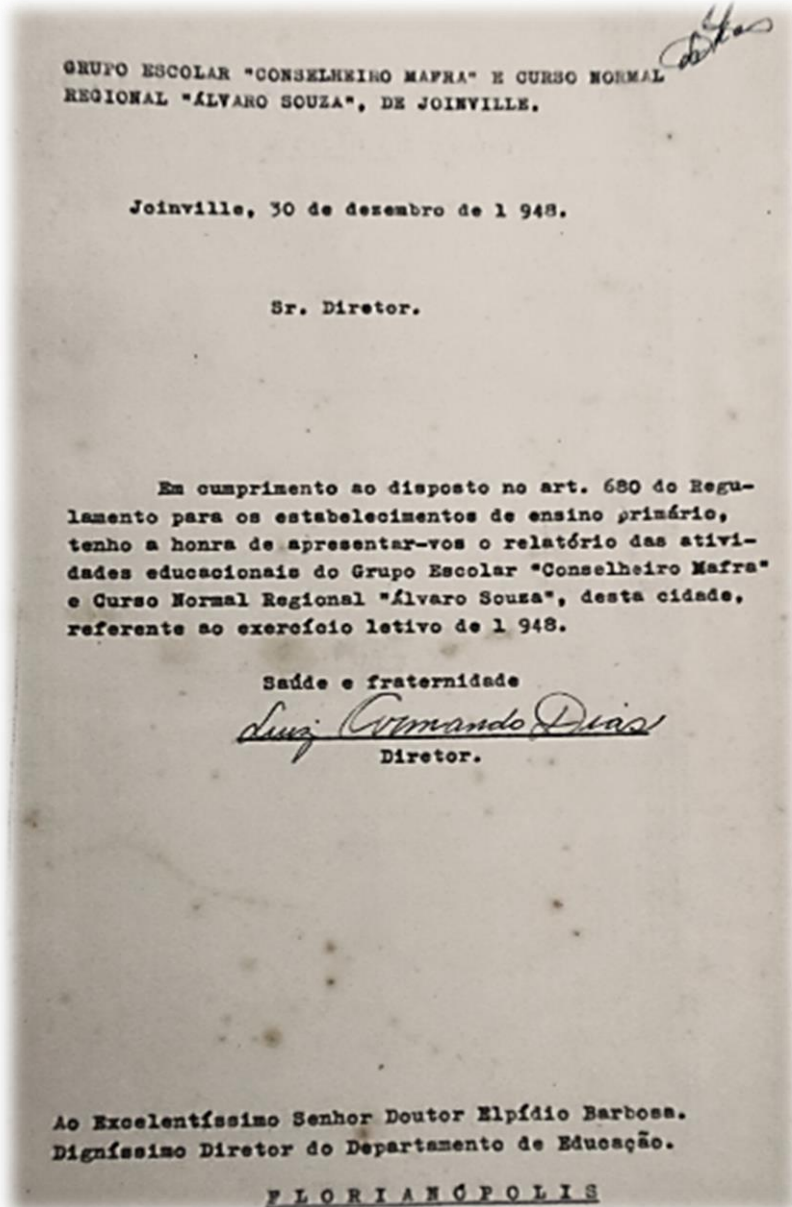
Na década de 1940, segundo Fiori (1991), mediante a intensa valorização do contato entre as escolas e o governo, foi produzida uma série de relatórios e circulares que serviam como instrumento do diálogo entre a escola e os dirigentes da educação, que também utilizavam esses dados para monitorar as atividades escolares. Os relatórios elaborados pelas autoridades escolares eram minuciosos e obedeciam a rígidos modelos, pré-estabelecidos pelo Departamento de Educação, pois integravam o sistema de controle do ensino, permitindo que órgãos hierarquicamente superiores pudessem verificar o desempenho do pessoal envolvido no processo educacional. De acordo com a autora, esses relatórios costumavam ser lidos, avaliados e respondidos pelos órgãos competentes, estabelecendo-se, desse modo, canais comunicativos³³ entre os entes hierárquicos. As análises dos relatórios feitas pelo Departamento de Educação incluíam considerações referentes aos mais diversos aspectos da vida escolar de cada estabelecimento de ensino.

Assinado pelo diretor da escola Luiz Armando Dias, o Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948 foi organizado tendo em vista como interlocutor o Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, sob a direção de Elpídio Barbosa, e tendo como finalidade cumprir a disposição do artigo n. 680 do Decreto n. 3.735 do ano de 1946, que regulamentou os estabelecimentos de Ensino Primário, como vemos na folha de rosto desse documento (Figura 8).

³² Trazemos, no Capítulo 5, demais considerações acerca dessa reforma educacional.

³³ Embora fossem justificados pela necessidade de comunicação entre as escolas e o Departamento de Educação, destacamos que a finalidade da produção desses documentos resume-se na comprovação da assimilação do discurso oficial.

FIGURA 8 – FOLHA DE ROSTO DO RELATÓRIO DE 1948



Na ocasião da entrega desses relatórios ao Departamento de Educação do Estado, diretores e inspetores eram entrevistados pessoalmente por Elpídio Barbosa na biblioteca da instituição com a finalidade de assegurar o cumprimento das determinações do Departamento e, desse modo, controlar as ações das escolas. Segundo Fiori (1991), o professor Elpídio Barbosa, responsável pela reforma do ensino de 1946, valorizava o relacionamento face a face entre os dirigentes das escolas e as autoridades educacionais do Estado. Nesse contexto, a função desempenhada pela ação de autoridade de Elpídio Barbosa ensinava assegurar a centralização dos discursos e, possivelmente, das práticas sobre o ensino em Santa Catarina, conforme a proposta do Governo Federal ao instituir a *Reforma Capanema*.

Mediante esse contexto, sucedeu-se a produção do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, atualmente disponível no *Arquivo Histórico de Joinville*. Embora tenha sido inicialmente composto por 268 páginas (segundo a numeração do próprio relatório), atualmente esse documento possui disponíveis para consulta pública apenas 224 páginas encadernadas³⁴. Mesmo correspondendo a um dispositivo legal que obrigou apenas as escolas de Ensino Primário a apresentarem seus respectivos extratos de atividades, inclui-se, no relatório, dados relativos ao Curso Normal Regional Álvaro Souza, criado pelo Decreto n. 3.679 de 30 de novembro de 1946. Nesta análise, entretanto, nos limitaremos a analisar somente os dados relativos ao Ensino Primário, isto é, ao Grupo Escolar.

Compreendemos que o relatório relativo ano letivo de 1948 constitui um discurso que reenuncia vários discursos já-ditos, pois, conforme Bakhtin (2015 [1930 -1936]), todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Nesse sentido, “Ele [o discurso] está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos” (BAKHTIN, 2015 [1930 -1936]. p. 48) e entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, entrelaçando-se em suas complexas relações de mutualidade, fundindo-

³⁴ No relatório de 1948, estão ausentes as primeiras páginas que, segundo o índice, documentavam os aspectos gerais da escola (inventário, planta do terreno, resumo financeiro) e os dados relativos ao Ensino Primário, que apresentavam o movimento das matrículas, os programas de ensino, os pontos de provas e pareceres administrativos.

se, afastando-se ou ajustando-se em todas as suas camadas semânticas e tornando complexa toda a sua feição estilística.

Consideramos que o Relatório de 1948, visto na sua condição de enunciado que dialoga com outros enunciados, tal qual uma colcha de retalhos, é tecido por uma série de enunciados concretos, produzidos em contextos comunicativos específicos, conformados a partir de objetivos delimitados, assinados por sujeitos reais diversos (alunos, diretor, professores e inspetor), ou seja, é um enunciado que reenuncia em sua composição outros enunciados já-ditos e seus discursos, como planos de aulas, palestras, comunicados, relatórios das atividades complementares, atas das reuniões pedagógicas, etc. e que se configura um gênero discursivo específico, o relatório escolar.

Nesta seção, analisamos os enunciados reenunciados no *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, discorrendo acerca dos seus aspectos estilístico-composicionais e, conseqüentemente, da questão autoral. Abaixo, na Tabela 4, elencamos os títulos dos textos reenunciados que compõem o Relatório de 1948, excetuando-se os de caráter administrativo (como balanços, demonstrativos, inventários e etc., que fogem ao interesse da pesquisa), de modo que pudéssemos agrupá-los de acordo com suas respectivas regularidades de gênero.

TABELA 4 - ENUNCIADOS DO RELATÓRIO DE 1948

ENUNCIADOS	TÍTULOS	PÁGINAS
Atas de reuniões pedagógicas	1. Ata da 1ª reunião pedagógica de 13 de março de 1848	77-78
	2. Ata da 2ª reunião pedagógica de 1º de abril de 1948	79-80
	3. Ata da 3ª reunião pedagógica de 08 de maio de 1948	81-82
	4. Ata da 4ª reunião pedagógica de 12 de junho de 1948	83
	5. Ata da 5ª reunião pedagógica de 14 de agosto de 1948	83-85
	6. Ata da reunião pedagógica extraordinária de 21 de agosto de 1948	86-90
	7. Ata da 6ª reunião pedagógica de 11 de setembro de 1948	91-92
	8. Ata da 7ª reunião pedagógica de 09 de outubro de 1948	92-93
	9. Ata da 8ª reunião pedagógica de 13 de novembro de 1948	94-96
Relatórios	10. Relatório de visita do inspetor e transcrição do termo de inspeção	96-105
	11. Relatório final do Jornal Falado Conselheiro Mafra	37-138
	12. Relatório da Liga Pró-Liga Nacional	39-141
	13. Relatório da Biblioteca Ruth Lobo	42-145
	14. Relatório do Clube de Leitura	48-150
	15. Relatório do Jornal Sempre Avante	68-176
	16. Relatório do Pelotão da Saúde	51-153
	17. Relatório do Clube Agrícola	33- 135
	18. Relatório da Liga da Bondade	54-155
	19. Relatório do Museu Escolar	156-158
	20. Relatórios das Caixas Escolares “Conselheiro Mafra” e “Álvaro Dias”	159-163
	21. Relatório da Oficina Escolar	64-167
	22. Programas de festas e comemorações	77-190
Planos de aula	23. Plano de aula nº 1 – Os indígenas	106-107
	24. Plano de aula nº 2 – [Interpretação do Hino Nacional]	109-110
	25. Plano de aula nº 3 – Higiene no lar	112-113
	26. Plano de aula nº 4 – [Aritmética]	120-121
	27. Plano de aula nº 5 – [Leitura]	122-124
	28. Plano de aula nº 6 – Aula de Leitura	126-127
	29. Plano de aula nº 7 – Método Interrogativo	130-131

Comunicados	30. Comunicado nº1 – [Dificuldade na leitura]	108-109
	31. Comunicado nº2 – Importância da ortografia	113-114
	32. Comunicado nº3 – Interesses especiais	116-117
	33. Comunicado nº4 – Papel do mestre	121-122
	34. Comunicado nº5 – A escola e a família	124-125
	35. Comunicado nº6 – Linguagem	126-128
Palestras	36. Palestra nº3 – Higiene da boca	111-112
	37. Palestra nº4 – Jogos e brinquedos infantis	118-120
	38. Palestra nº5 – A criança e o meio em que vive	25-126
	39. Palestra nº6 – Saúde e seu conceito	28-129
	40. Palestra nº7 – A alegria na escola	31-132

Fonte: elaborado pela autora

Na Tabela 4, os textos do Relatório de 1948 foram agrupados em função das regularidades que compartilham para que, em sequência, possamos analisá-los de acordo com suas especificidades. Conforme discutimos no Capítulo 2, Bakhtin (2011e [1951/1953]) afirma que “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011e [1951/1953], p.261), logo, a maneira e as configurações desse uso são tão variadas quantos os campos de atividade humana. Para ele, a língua efetua-se no forma de enunciados únicos e concretos que refletem, em seu conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional, as condições e finalidades de cada esfera de atividade humana. Cada enunciado possui a característica de ser individual, no entanto, com relativa estabilidade, ao mesmo tempo compartilha características com enunciados do mesmo gênero que ele, considerando as especificidades dos campos de utilização.

Considerando-se que cada enunciado pressupõe uma unidade de sentido que se relaciona com a atividade extra-verbal, ou seja, do cronotopo, diante da qual podemos tomar uma atitude responsiva, analisamos, em primeiro momento, as características gerais dos enunciados que compõem o enunciado *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra*, considerando-o um enunciado constituído por enunciados intercalados reenunciados.

Corroborando as observações de Rodrigues (2004) acerca da investigação dos gêneros discursivos, uma vez que elencamos, nos capítulos anteriores, as condições sócio-históricas da produção do Relatório de 1948, para cada grupo de enunciados buscamos responder as seguintes questões: 1) Qual a situação de interação (cronotopo) que motivou a produção desse enunciado? 2) Quem são o escritor e o autor presumidos? 3) Quem é seu interlocutor previsto? 4) Qual a finalidade

ideológico-discursiva desse enunciado? e 5) Quais as regularidades do enunciado na sua dimensão verbal?

a) Atas das Reuniões Pedagógicas

De acordo com o Termo de Inspeção transcrito no Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948, as reuniões pedagógicas entre o corpo docente e os dirigentes da instituição aconteciam regularmente, contabilizando o mínimo de um encontro por mês. Nessas reuniões, presididas pela autoridade educacional de grau hierárquico mais elevado, eram discutidos os comunicados do Departamento de Educação, ajustadas as datas, determinada a organização do calendário e emitidos pareceres acerca do ensino e das demais atividades escolares. Visto de outro modo, entendemos que a finalidade das reuniões do corpo docente com os dirigentes educacionais configura medida autoritária que visava garantir o alinhamento do discurso e das práticas pedagógicas ao que estipulavam os órgãos oficiais do Estado.

As reuniões pedagógicas, conforme consta no Relatório de 1948, seguiam parâmetros legais ditados pelo Departamento de Educação. Por ocasião de cada encontro, era solicitado que os professores apresentassem um plano de aula, um comunicado e uma palestra, versando sobre os mais variados assuntos. Esses enunciados, como veremos adiante, respondem ao discurso autoritário do Estado, mobilizando pontos de vista convergentes para endossá-lo.

Nas Atas das Reuniões Pedagógicas, anexadas ao *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, foram registradas, desse modo, as avaliações e as deliberações da escola mediante os assuntos discutidos nas reuniões realizadas longo do ano. Na organização dos relatórios anuais, essas atas foram anexadas em capítulos diferentes dos planos de aula, dos comunicados e das palestras, embora integrassem um único evento.

Tendo em vista a composição das respostas aos questionamentos levantados anteriormente, elaboramos a Tabela 5, que retrata sinteticamente as Atas das Reuniões Pedagógicas.

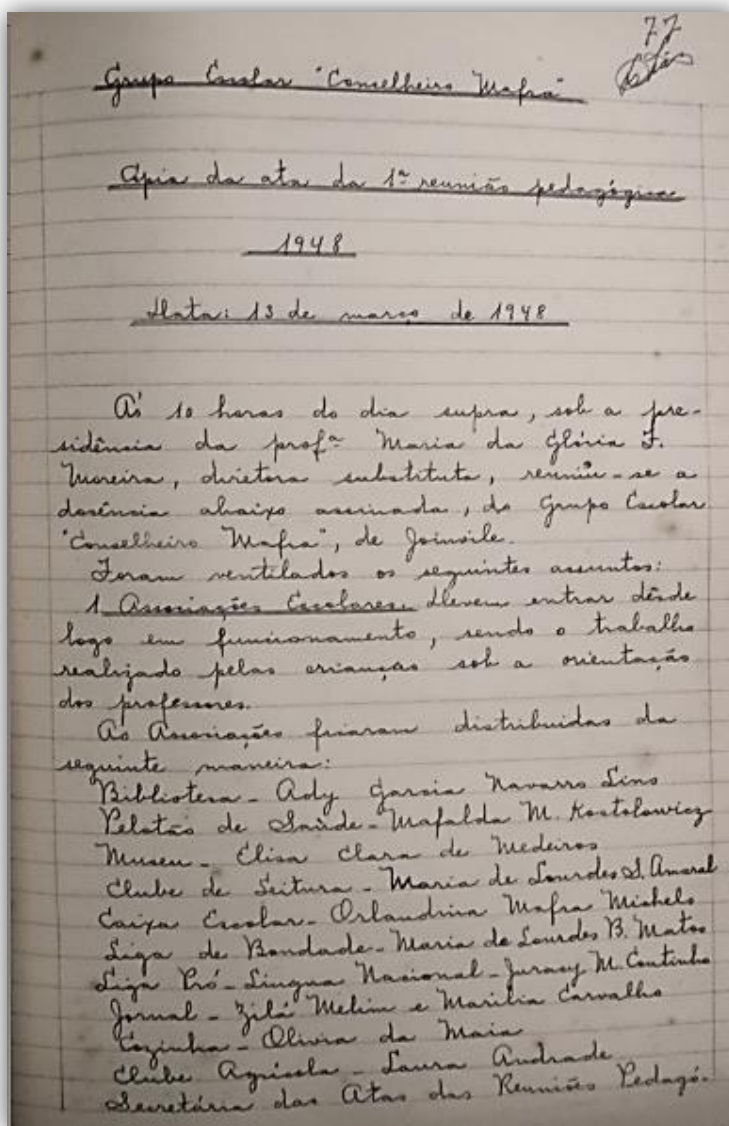
TABELA 5 – REPRESENTAÇÃO SINTÉTICA DAS ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	AUTORIA	DESTINATÁRIO	FINALIDADE	REGULARIDADES (CARACTERÍSTICAS)
<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões pedagógicas com participação do corpo docente e dirigentes de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - A escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina 	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar fatos, ocorrências e resoluções tomadas na reunião pedagógica; - Copilar apresentações, avaliações, apreciações e posicionamentos dos participantes; e - Informar ao Departamento de Educação sobre as decisões acerca do gerenciamento das atividades pedagógicas na instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta resumidamente o conteúdo veiculado nas reuniões pedagógicas, eximindo-se de apreciação pessoal direta ou interpretação; - Reproduz a ordem cronológica dos fatos. - Estrutura-se em parágrafos e tópicos numéricos, seguidos da assinatura dos participantes.

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando a tabela acima, podemos afirmar que a finalidade ideológico-discursiva das *Atas das Reuniões Pedagógicas* era a de registrar fatos, ocorrências e resoluções tomadas no contexto das reuniões pedagógicas; além de copilar apresentações, avaliações, apreciações e posicionamentos dos participantes e informar seu interlocutor, o Departamento de Educação, sobre as decisões acerca do gerenciamento das atividades pedagógicas na instituição. As regularidades dessas atas, na sua dimensão verbal, são: a apresentação concisa do conteúdo veiculado nas reuniões pedagógicas ausente de apreciação pessoal direta ou interpretação; a reprodução da ordem cronológica dos fatos; e a estruturação em parágrafos e tópicos numéricos, seguidos da assinatura dos participantes, conforme podemos notar nas Figuras 9, 9.1 e 9.2. Sinteticamente, as atas serviam para comprovar, aos órgãos oficiais do Estado, o ajustamento das condutas dos professores do Grupo Escolar ao discurso do Estado.

FIGURA 9 – PRIMEIRA PÁGINA DA ATA DA REUNIÃO PEDAGÓGICA DE 13 DE MARÇO DE 1948



Fonte: RELATÓRIO, 1948. p. 77.

FIGURA 9.1 – SEGUNDA PÁGINA DA ATA DA REUNIÃO PEDAGÓGICA DE 13 DE MARÇO DE 1948

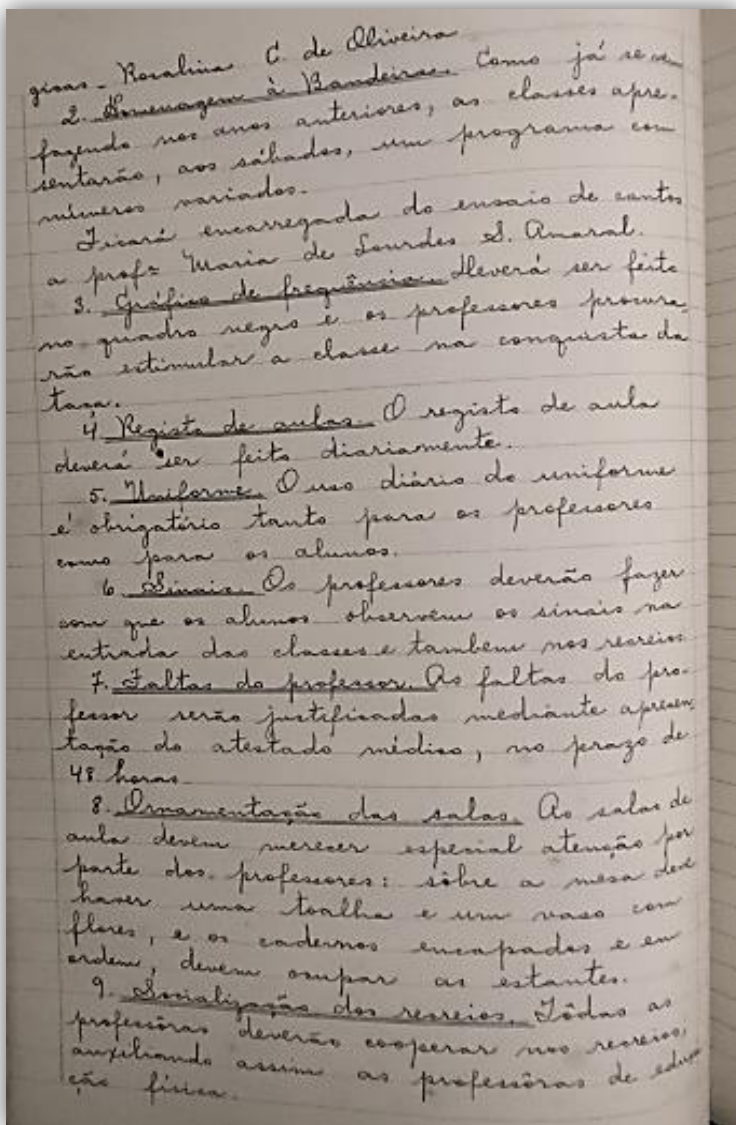


FIGURA 9. 2 – TERCEIRA PÁGINA DA ATA DA REUNIÃO PEDAGÓGICA DE 13 DE MARÇO DE 1948

10. Trabalhos manuais As aulas de trabalhos manuais deverão ser logo iniciadas, não se esquecendo as professoras de pedirem o material necessário.

11. Planes de lições Os planes de lições devem ser apresentados diariamente à direção.

12. Divisão do programa As professoras deverão fazer a divisão do programa para o ano letivo em etapas mensais, sendo que até o dia 15 de corrente processar-se-á a recapitulação da matéria estudada na classe anterior.

Na próxima reunião apresentarão trabalhos as seguintes professoras:

Zila Melim - plano de aula - Os índios;
 Marília Carvalho - comunicado - Método da leitura; e Olívia da Maia - palestra - Horários.

Nada mais havendo a tratar, eu, Rosalina Cardoso de Oliveira, secretária das reuniões pedagógicas, lancei a presente ata.

Jornada, 13 de março de 1948
 Rosalina C. de Oliveira
 Maria da Glória F. Moreira
 Maria de Lourdes S. Amaral
 Orlandina Mafra Michels
 Maria de Lourdes B. de Mattos
 Juracy de Miranda Coutinho
 Aday Garcia N. Lima
 Zila Melim
 Marília Carvalho

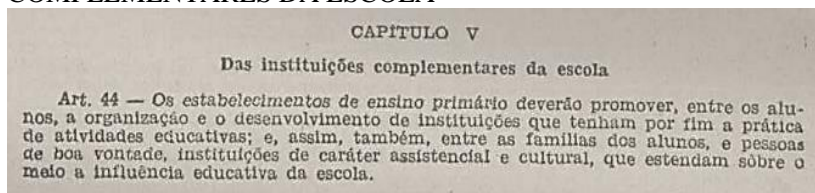
De um modo geral, notamos que os registros das atas, numa atitude responsiva em relação ao Departamento de Educação, denota uma ampla disponibilidade da escola em atender discursivamente as prescrições legais ocasionadas pela Reforma Capanema (1942 – 1946) e pela Reforma Elpídio Barbosa (1946). Mediante o exposto nos capítulos anteriores acerca das condições mais amplas e mais imediatas da produção do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, constatamos que não poderia ter sido diferente, considerando a posição autoritária do destinatário desse enunciado. Na qualidade de pioneira em Santa Catarina na implantação de novas diretrizes educacionais e mediante a visibilidade que adquiriu por conta disso, não haveria alternativa para a escola senão assimilar e reproduzir o discurso autoritário do Estado.

b) Relatórios das Associações Escolares

Conforme definimos antes, o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* é um enunciado constituído por outros enunciados, que aqui consideramos como enunciados reenunciados intercalados nesse Relatório. Isso significa que ele reenuncia vários enunciados já-ditos que culminam em um único documento, o Relatório de 1948. Anteriormente, analisamos as Atas das Reuniões Pedagógicas. Neste tópico, avaliamos os *Relatórios das Associações Auxiliares da Escola*.

Essas *Associações Escolares*, criadas em Santa Catarina pelo Decreto estadual nº 2.991, do ano de 1944, convergiam, segundo Prates, Oliveira e Teive (2012), para a preparação dos futuros cidadãos para a sociedade moderna. A partir do Decreto nº 298/1946 (Figura 10) as Associações passaram a ser denominadas *Instituições Complementares da Escola* e, informalmente referenciadas como *Associações Complementares da Escola* ou *Associações Auxiliares da Escola*. Para Prates, Oliveira e Teive (2012), havia um forte interesse dos diretores dos Grupos Escolares de que os órgãos governamentais reconhecessem, imediatamente, a adoção das práticas da Escola Nova, materializadas nas Instituições Escolares. Segundo as autoras, a intenção dos dirigentes era difundir um conceito de modernidade cultural, em sintonia com as comunicações legislativo-educacionais.

FIGURA 10 – DECRETO Nº 298/1946: DAS INSTITUIÇÕES COMPLEMENTARES DA ESCOLA



Fonte: SANTA CATARINA. Decreto nº 298, 18 nov. 1946.

Evidencia-se, na figura extraída do Decreto nº 298/1946, o objetivo primordial do Estado de, por meio das Associações Escolares, disseminar determinadas ideologias por diversas esferas de atividades humanas, evitando restringir-se apenas à esfera escolar. Nesse sentido, além de atuar em favor da reformulação da cultura escolar, essas instituições buscavam ressignificar práticas sociais de modo que estas passassem a corresponder aos anseios das classes dominantes. Contrariando a proposição de Schena (2014) de que as Associações Escolares refletiam um modo de difundir valores socialmente ratificados na esfera escolar, acreditamos que o objetivo da criação das associações não era o de preservar valores arraigados, mas o de modificar paradigmas socioculturais a partir de uma intervenção na esfera escolar. Nesse sentido, os valores disseminados na/pela escola seriam determinados pelos grupos sociais dominantes, que não correspondiam à totalidade dos sujeitos que circulavam naquele espaço social. Corroborando essa hipótese, em 21 de agosto, registrou-se na Ata da Reunião Pedagógica extraordinária o parecer do Inspetor Geral do Ensino Luiz Sanches Bezerra da Trindade:

1º) Associações escolares: Com a palavra o Snr. Luiz Sanches Bezerra da Trindade, pediu maior interesse pelo movimento associativo em nossas escolas, despertando assim, nas crianças acentuado espírito de cooperação. **As nossas associações têm o fim de tornar as crianças mais ativas, completando, assim, a sua cultura e capacitando-as para viverem com segurança, as condições reais da vida. [...] O valor das associações está em o aluno tomar parte ativa nos trabalhos, sendo o professor mero orientador. É preciso ensinar às crianças a viverem em conjunto, cada uma tolerando a**

outra. A parte social em nossas escolas atingirá os seus objetivos desde que despertem, no educando, a iniciativa, o entusiasmo, a capacidade de fazer, sendo inútil uma grande cultura sem estas qualidades de adaptação, tão necessárias à subsistência. (RELATÓRIO, 1948, p. 86 – 87, grifos nossos).

A partir desse excerto, entende-se que a escola vê as Associações Auxiliares como mecanismos capazes de tornar a criança mais ativa e mais cooperativa mediante as aprendizagens consideradas relevantes para a sua formação intelectual e sociocultural. Baseando-se em um dos pressupostos suscitados pela ideologia renovadora, de que as Associações forneceriam experiências equiparadas às condições reais da vida em sociedade, a escola afirma a relevância das suas atividades para a “adequada” inserção social. O professor, enquanto mediador dos conhecimentos, deveria desempenhar uma função acessória frente ao processo educativo, auxiliando, orientando e corrigindo as possíveis condutas inapropriadas. O posicionamento da escola, portanto, denota a emergência dos setores sociais dominantes de controlar e de condicionar o comportamento dos futuros cidadãos, afiançando a assunção dos lugares sociais designados pelo Estado.

Segundo Oliveira (2014), mediante a participação nas diversas associações escolares, os alunos aprenderiam a pensar e agir conforme os parâmetros designados pelo Estado, colocando em prática o estatuto do autocontrole, sendo que essas atividades representariam protótipos da vida real. Assim, as associações surgiram como mecanismo de produção de subjetividades e identificações, sendo de fundamental importância no que diz respeito às apropriações dos embasamentos da Escola Nova pelo currículo dos Grupos Escolares da década de 1940. Confirmando essa perspectiva, no relatório redigido pelo Inspetor Escolar José Motta Pires, denota-se uma expectativa de, por meio das associações, fornecer aos estudantes experiências práticas que contribuam para a adequação das suas ações e ideias, necessária, segundo ele, ao futuro convívio social. Assim, o discurso do Inspetor demonstra estar adaptado a um projeto de nação convencionado pelos grupos sociais dominantes.

As associações auxiliares da escola visam oferecer aos alunos **oportunidade de exercer atitudes de sociabilidade, responsabilidade e cooperação.** Assim, acho conveniente que as senhoras professoras imprimam atividades

reais às associações que dirigem, seguindo rigorosamente o que determina o regulamento no título IV e seus capítulos. (PIRES, José Motta. In: RELATÓRIO, 1948, p. 98, grifos nossos).

Para o Inspetor, as Associações constituíam uma amostra da sociedade, em que o estudante poderia interagir e sobre a qual poderia atuar e modificar. Considerando que as faces da vida real são essencialmente caracterizadas pela sua condição de evento, entendemos que essa amostra da sociedade constitui uma abstração, uma idealização de parâmetros que determinados grupos sociais desejam imprimir. A atuação dos sujeitos, também abstraída da realidade, remete a projeções comportamentais talhadas pela ideologia oficial.

De acordo com o Termo de Inspeção, apresentado na reunião pedagógica extraordinária de 21 de agosto, funcionavam, em 1948, no Grupo Escolar Conselheiro Mafra, nove Associações Escolares, destinadas aos estudantes do Ensino Primário Elementar, do Ensino Primário Complementar e do Curso Normal Regional, sob coordenação dos professores designados para tal função³⁵, conforme descrito nas tabelas a seguir.

³⁵ Na Ata da sétima reunião pedagógica, realizada em 9 de outubro, foi registrada a prescrição do Diretor do Grupo Escolar para que os Relatórios das Associações Auxiliares fossem apresentados nos primeiros dias do mês de dezembro, em três vias. Segundo consta nessa ata, os relatórios deveriam ser confeccionados pelos alunos, orientados e revisados pelos professores responsáveis e entregues ao Departamento de Educação até o dia 30 de dezembro de cada ano.

TABELA 6 – ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA: LIGA PRÓ-LÍNGUA NACIONAL

COORDENAÇÃO	JUSTIFICATIVA	COMPOSIÇÃO	FUNÇÕES
Prof. ^a Marília Carvalho	<p>“Visando o espírito de cooperação que poderíamos implantar na escola [...] e visando encaminhar a colaboração dos alunos no sentido de obtermos, entre eles, uma expansão mais sólida do espírito nacional, foi criada a Liga Pró-Língua Nacional, nos nossos educandários.” (SANTA CATARINA, 1944. p. 5).</p>	<p>Diretoria: cinco estudantes do quarto ano do Grupo Escolar e/ou do Curso Complementar (presidente, secretário, segundo secretário e dois vogais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para que não seja falada outra língua na escola que não fosse a Língua Portuguesa; - organizar programas de solenidades, destacando feitos dos representantes da nação (vultos nacionais); - organizar álbuns de classe; - selecionar centros de interesse focalizando assuntos cívicos; - cooperar com a organização das festividades; - corresponder-se com outras instituições; - contribuir com matérias para o jornal escolar; e - colocar em prática as sugestões do Departamento de Educação em questões relacionadas ao nacionalismo.

TABELA 6.1 – ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA: BIBLIOTECA ESCOLAR

COORDENAÇÃO	JUSTIFICATIVA	COMPOSIÇÃO	FUNÇÕES
Prof. ^a Adí Garcia N. Lins	“O desenvolvimento do gosto pela leitura” (SANTA CATARINA, 1944, p. 5).	Diretoria: pelo menos oito estudantes (presidente, vice-presidente, primeiro secretário, segundo secretário, primeiro tesoureiro, segundo tesoureiro, primeiro bibliotecário, segundo bibliotecário, auxiliar por classe que não possuisse membro na diretoria). Sócios: todos os alunos. Sócios protetores: pais de alunos, pessoas ou entidades “amigas da educação”.	- Desenvolver o gosto pela leitura; - arrecadar livros; - cuidar para que os livros adquiridos estivessem “ao alcance da inteligência infantil” ou que contribuíssem para o “desenvolvimento cívico, moral e intelectual” dos alunos, ou ainda que “auxiliassem” e “instruíssem” o professor no desempenho de suas funções; e - organizar, catalogar, encadernar e controlar entradas e saídas dos volumes.

Fonte: Elaborado pela autora

TABELA 6.2 – ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA: MUSEU ESCOLAR

COORDENAÇÃO	JUSTIFICATIVA	COMPOSIÇÃO	FUNÇÕES
Prof. ^a Elisa C. Medeiros	“De há muito que se vem propagando a organização de museus escolares, com o intuito de preparar ambiente para o estudo e observação da vida histórica da fauna, da flora e das riquezas, enfim, de determinada zona. Nada nos propiciaria melhores conhecimentos do que um museu bem organizado, substituindo livros massudos e pesados. A sua organização, dêsse modo, facilitaria o esclarecimento de determinados fatores que resultariam numa série de conhecimentos para o professor, à luz da observação”. (SANTA CATARINA, 1944. p. 9).	Sócios: todos os alunos	<ul style="list-style-type: none">- (Re)conhecer o ambiente do qual faz parte a escola;- reunir objetos para serem catalogados e estudados; e- colocar em prática os fundamentos do Método Intuitivo.

Fonte: Elaborado pela autora

TABELA 6.3 – ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA: CLUBE DE LEITURA

COORDENAÇÃO	JUSTIFICATIVA	COMPOSIÇÃO	FUNÇÕES
Prof. ^a Maria de Lourdes Amaral	“desenvolver o gosto pela leitura e, ao mesmo tempo oferecer às crianças uma poderosa fonte para a sua cultura e desenvolvimento social” (SANTA CATARINA, 1944, p. 11).	Diretoria: quatro estudantes (presidente, secretário, segundo secretário e suplente). Sócios: todos os alunos	- Difundir o valor de leitura entre os alunos; - vigiar os estudantes na sala de leitura; - auxiliar na aquisição de livros para a biblioteca, e - selecionar livros “interessantes” para demais os alunos;

Fonte: Elaborado pela autora

TABELA 6.4 – ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA: LIGA DA BONDADE

COORDENAÇÃO	JUSTIFICATIVA	COMPOSIÇÃO	FUNÇÕES
Prof.ª Maria de Lourdes B. Matos	“difundir os ditames da escola nova” (SANTA CATARINA, 1944, p. 10).	Diretoria: mínimo de três estudantes, sendo um presidente, um secretário e um monitor por sala.	- Monitorar os demais estudantes para que eles não incorram em ações consideradas impróprias pela escola;
	“Para contrapor aos maus hábitos de algumas crianças e a maldade de alguns pais menos educados” (SANTA CATARINA, 1944, p. 10). “Movimentar as propriedades que o coração encerra para fazermos pulsar em uníssonos com aqueles que o educam e fazem dele toda a sua alegria, confiança e fé” (SANTA CATARINA, 1944, p. 10).	Sócios: todos os alunos considerados bons, obedientes e educados.	- exaltar as boas ações praticadas pelos estudantes; e - inibir comportamentos inapropriados na escola, no lar e em locais públicos.

Fonte: Elaborado pela autora

TABELA 6.5 – ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA: JORNAL ESCOLAR

COORDENAÇÃO	JUSTIFICATIVA	COMPOSIÇÃO	FUNÇÕES
Prof. ^a Zilá Melim	<p>“Muitos alunos [...] terão oportunidade de expandirem a sua inclinação [linguística]”. (SANTA CATARINA, 1944, p. 7).</p> <p>“gravar certos pormenores íntimos da vida local que, mais tarde, servirão como elemento valioso de consulta”. (SANTA CATARINA, 1944, p. 7).</p> <p>“os pais, por meio do jornalzinho, ficarão a par [...] do progresso dos filhos, como terão a oportunidade de verificar as vantagens que outras crianças estão realizando”. (SANTA CATARINA, 1944, p. 7).</p>	<p>Diretoria: quatro dentre os melhores estudantes (um diretor, um gerente e dois repórteres).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar experiências que pudessem aprimorar as habilidades linguísticas dos estudantes; - registrar os acontecimentos cotidianos da escola; - produzir material que fomentasse futuras pesquisas acerca da história local; e - informar, aos pais e ao Departamento de Educação, sobre os eventos escolares.

TABELA 6.6 – ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA: CLUBE AGRÍCOLA

COORDENAÇÃO	JUSTIFICATIVA	COMPOSIÇÃO	FUNÇÕES
Prof. ^a Laura S. Andrade	“Despertando na criança o amor e o carinho pela Natureza, desperta-se na alma, o verdadeiro patriotismo, porque só se pode ter o amor e apêgo ao torrão natal depois de se aprender a respeitar e amar a Natureza” (SANTA CATARINA, 1944, p. 7).	Diretoria: dezanove estudantes, no mínimo (presidente, secretário, tesoureiro e zelador). Sócios: estipulou-se o número máximo de 15 sócios para cada zelador.	<ul style="list-style-type: none"> - Propagar o amor à natureza; - ensinar aos estudantes a prática de atividades agropecuárias; e - estimular o desenvolvimento do espírito co-operativo, disciplinar e responsável;

Fonte: Elaborado pela autora

TABELA 6.7 – ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA: CAIXA ESCOLAR*

COORDENAÇÃO	JUSTIFICATIVA	COMPOSIÇÃO	FUNÇÕES
Prof. ^a Orlandina Michels	Tendo em vista a ainda recente obrigatoriedade da escolarização de todas as crianças em idade escolar, independente da classe social, a Caixa Escolar contribuiu para a homogeneização das turmas de estudantes evitando disparidades entre os mais ricos e os mais pobres, assegurando condições mínimas de acesso e permanência na escola*.	Diretoria: três estudantes (presidente, secretário e tesoureiro). Sócios: toda a comunidade escolar.	- Arrecadar fundos para auxiliar os estudantes mais necessitados com a compra de uniformes e materiais escolares.

Fonte: Elaborado pela autora

* Não há referência, no Decreto nº 2.991, do ano de 1944, acerca da Caixa Escolar, enquanto Associação Auxiliar da Escola, somente no relatório de 1948.

TABELA 6.8 – ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA: PELOTÃO DA SAÚDE

COORDENAÇÃO	JUSTIFICATIVA	COMPOSIÇÃO	FUNÇÕES
Prof. ^a Mafalda Kostolowicz	<p>“Levando em conta que grande parte das crianças vive em ambiente viciado, contrariando todas as regras de higiene, têm o professor de, mesmo nos mais rudimentares conceitos, tomar objetivo do ensino.” (SANTA CATARINA, 1944. p. 11).</p>	<p>Diretoria: pelo menos quatro estudantes (presidente, secretário, tesoureiro e um monitor por classe).</p> <p>Sócios: todos os estudantes do 3º ano e do 4º ano do Primário Elementar somados aos estudantes do Primário Complementar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular hábitos de higiene; - orientar os estudantes acerca das práticas profiláticas; - alertar os funcionários acerca da limpeza dos móveis e objetos da escola; - monitorar os demais estudantes no pátio de recreio para que não deixem resíduos no local; - auxiliar os estudantes mais novos nas práticas higiênicas; - obrigar os demais estudantes a assear as mãos, unhas, pés e cabelos; - controlar a farmácia escolar e prestar socorro em caso de necessidade;

Fonte: Elaborado pela autora

Como vimos nas tabelas acima, as *Associações Auxiliares da Escola*, dirigidas por estudantes-modelos, eram destinadas à disseminação de determinadas ideologias associadas ao nacionalismo e em favor de um projeto de nação determinado pelos setores sociais dominantes. De maneira geral, a implantação das associações justificou-se pela necessidade de incitar o cooperativismo, disseminar o patriotismo e o nacionalismo, combater os maus hábitos, incentivar a cultura de hábitos higiênicos, estimular atividades agropecuárias. Dentre as funções elencadas para as associações, destacaram-se as que objetivaram a homogeneização do uso da língua portuguesa, a propagação de ações nacionalizantes, o condicionamento da correta profilaxia, o monitoramento e a regulação da conduta dos estudantes.

Sinteticamente, os *Relatórios das Associações Auxiliares da Escola* reuniam dados acerca das atividades desenvolvidas ao longo do ano, conforme exposto na Tabela 7.

TABELA 7 – REPRESENTAÇÃO SINTÉTICA DOS RELATÓRIOS DAS ASSOCIAÇÕES

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	AUTORIA	DESTINATÁRIO	FINALIDADE	REGULARIDADES (CARACTERÍSTICAS)
<ul style="list-style-type: none"> - Reunião entre o professor orientador e os alunos membros da respectiva associação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autor: a escola. - Redatores: alunos do Grupo Escolar, do Curso Complementar e do Curso Normal Regional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Direção escolar; e - Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar ações desenvolvidas ao longo do ano pelas Associações Auxiliares da Escola; - Informar, ao Departamento de Educação, as atividades desenvolvidas pela respectiva associação; e - Levantar a cabo o projeto de nacionalização do ensino em Santa Catarina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descreve concisamente o histórico da associação; - Relata as atividades desenvolvidas ao longo do ano; - Reporta dados administrativos das instituições; - Estrutura-se por capa, feita à mão, e texto manuscrito, redigido pelo estudante eleito representante da associação.

Analizando a tabela acima e na tentativa de responder às questões elaboradas anteriormente, chegamos à conclusão de que os Relatórios das Associações Auxiliares da Escola foram redigidos por estudantes para serem anexados ao Relatório Anual da escola, que seria endereçado ao Departamento de Educação do Estado. As prováveis finalidades ideológico-discursivas para a produção desses enunciados pela escola podem ser sintetizadas na necessidade de efetivar o registro das ações desenvolvidas ao longo do ano pelas Associações Auxiliares da Escola e, por meio desse registro, informar ao Departamento de Educação acerca das atividades desenvolvidas pela respectiva associação. Para o Estado, a finalidade ideológico-discursiva desses enunciados corroborou a urgência da efetivação e da eficácia das campanhas de nacionalização do ensino em Santa Catarina. As regularidades dos *Relatórios das Associações Auxiliares da Escola*, na sua dimensão verbal, contemplaram a descrição concisa do histórico da associação, o relato das atividades desenvolvidas ao longo do ano, a apresentação dos dados administrativos das instituições e a organização estrutural determinada por: capa, feita à mão, e texto manuscrito, redigido e assinado pelo estudante eleito representante da associação.

c) Planos de aula

O plano de aula constitui um gênero discursivo que tem por objetivo materializar o planejamento teórico-prático do professor. Corroborando os pressupostos escolanovistas e as prescrições oficiais do Estado de Santa Catarina, registrou-se em ata que, para o Inspetor, as questões formuladas para as aulas deveriam “ser práticas, apresentando fases da vida real” (RELATÓRIO, 1948. p. 89). Contudo, entendemos que, embora possa subsidiar e dar indícios acerca da prática docente, o plano de aula não retrata a realidade da aula na sua condição de acontecimento. Desse modo, o plano de aula constitui-se como um discurso sobre a aula e não como a aula em si, pois não é possível comprovar a sua concretização. Nos planos de aula anexados ao *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra*, notamos a possibilidade de uma distância ainda maior entre o discurso e a prática, pois a finalidade e os interlocutores previstos representam uma força centralizadora que age intensamente sobre o enunciado. Nesse sentido, os planos de aula anexados ao relatório de 1948 constituíram *protótipos ideais* de uma aula, pois foram redigidos para comprovar, ao

Departamento de Educação, o conhecimento das teorias educacionais legitimadas pelo Estado e a execução dos seus regulamentos.

Segundo as observações do Inspetor Escolar, “Os planos de aula bem elaborados facilitam o trabalho do mestre na dosagem da matéria à altura da classe, na duração aproximada do horário do dia e na apresentação prática das questões” (RELATÓRIO, 1948. p. 89). Em outras palavras, o Inspetor propagou, para os professores, que os planos de aula deveriam servir como guia da prática pedagógica, facilitando a adequação do conteúdo ao tempo das aulas, quando, na realidade, significaram o uso de mais uma ferramenta de controle e de regulamentação das práticas docentes.

Como vemos nas Figuras 11, 11.1 e 11.2, a organização dos planos de aula segue a seguinte organização linguístico-textual:

a) Suplementação de informações – remete ao local onde o plano foi apresentado e elementos identificadores, como numeração e título;

b) especificação de métodos e processos – explicitam-se os métodos de ensino utilizados;

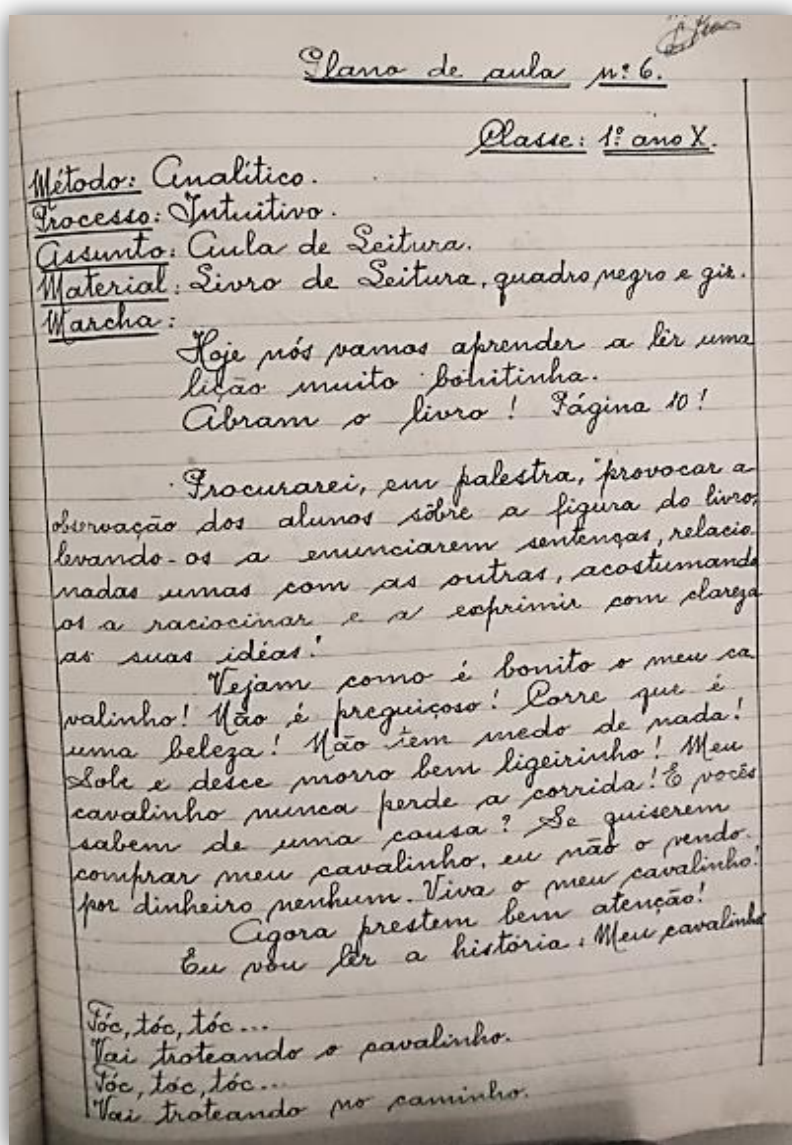
c) especificação de materiais – enumeram-se os materiais empregados na ocasião da aplicação do plano;

d) especificação metodológica – aponta-se como a aula será conduzida;

e) detalhamento do conteúdo – apresenta-se o conteúdo a ser desenvolvido, mesclando texto (conteúdo propriamente dito) e pareceres metodológicos; e

f) assinatura.

FIGURA 11 – PLANO DE AULA DE LEITURA



Fonte: RELATÓRIO, 1948, p. 125.

FIGURA 11. 1 – PLANO DE AULA DE LEITURA

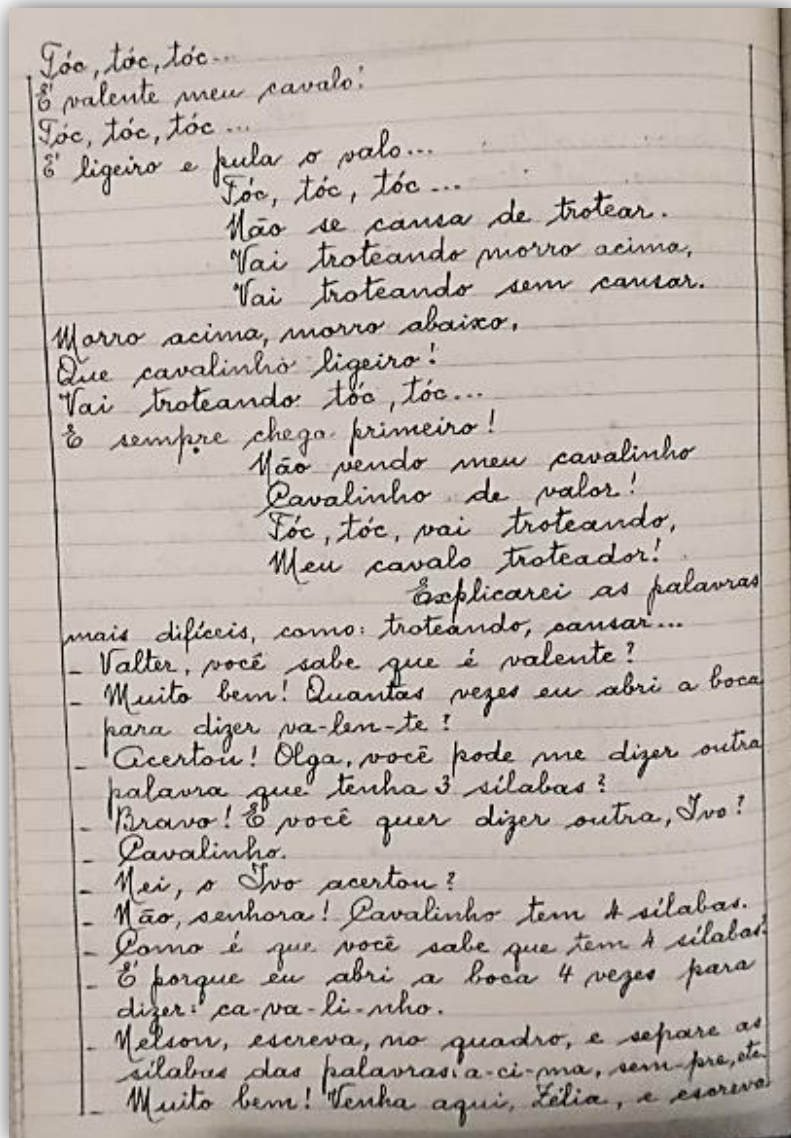
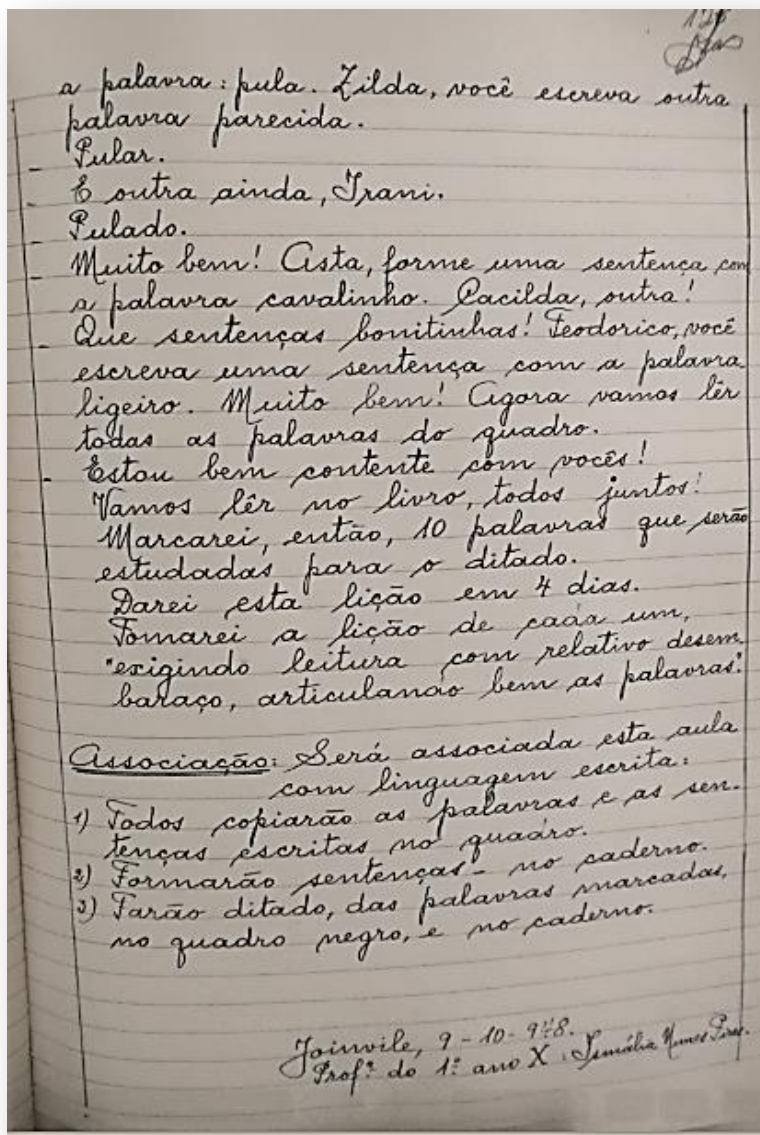


FIGURA 11. 2 – PLANO DE AULA DE LEITURA



Conforme observamos anteriormente, os planos de aula anexados ao relatório de 1948 foram elaborados por professores do Grupo Escolar e do Curso Normal Regional para serem apresentados nas reuniões pedagógicas com os representantes da administração escolar, prevendo como interlocutores imediatos, todos os participantes dessa reunião e, após sua anexação ao relatório anual da escola, o Departamento de Educação do Estado. As finalidades ideológico-discursivas desse enunciado sintetizam-se no intuito de demonstrar, aos demais professores, o modo considerado mais adequado de aplicação do Método Intuitivo e a adequação das aulas às prescrições oficiais e também de comprovar, aos dirigentes educacionais, a predisposição dos educadores em regular suas atuações, conforme esquematizamos na Tabela 8.

TABELA 8 – REPRESENTAÇÃO SINTÉTICA DOS PLANOS DE AULA

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	AUTORIA	DESTINATÁRIO	FINALIDADES	REGULARIDADES (CARACTERÍSTICAS)
<ul style="list-style-type: none">- Textos elaborados para serem apresentados nas reuniões pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none">- Autor: a escola.- Redatores: professores do Grupo Escolar	<ul style="list-style-type: none">- Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina	<ul style="list-style-type: none">- Demonstrar o modo considerado adequado de aplicação do Método Intuitivo e a adequação das aulas às prescrições legais;- Comprovar a predisposição dos educadores em regular as práticas educativas segundo as recomendações do departamento de educação.	<ul style="list-style-type: none">- Organização linguístico-textual baseada em: suplementação de informações;- especificação de métodos e processos;- especificação de materiais;- especificação metodológica;- detalhamento do conteúdo; e- marcas de autoria.

Fonte: elaborado pela autora

Observamos ainda que os planos de aula seguiram um parâmetro pré-estabelecido pelo Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, compondo enunciados bastante estáveis em relação a sua organização textual. Em outras palavras, o discurso em relação às aulas que poderiam ou não ser realizadas no Grupo Escolar Conselheiro Mafra revelou-se fortemente mobilizado por forças centralizadoras, tendo em vista o posicionamento autoritário do seu interlocutor. No contexto em que foram produzidos, os planos de aula anexados ao *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* exerceu a função de assegurar a homogeneização das práticas pedagógicas e a afirmação das políticas educacionais vigentes.

c) Palestras e Comunicados

As palestras e os comunicados do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* se compõem, do ponto de vista de sua organização textual, de modo bastante semelhante. Ambos são utilizados para defender um ponto de vista acerca de um tema pré-estabelecido em reunião, conforme elencamos na Tabela 9. Esses textos, elaborado pelos professores, eram apresentados nas reuniões pedagógicas e, às vezes, avaliados e comentados pelo corpo docente e pelos dirigentes de ensino.

TABELA 9 – ASSUNTOS DOS COMUNICADOS E DAS PALESTRAS

TEMAS		
COMUNICADOS		PALESTRAS
Comunicado 1	Dificuldades de leitura	Palestra 3
Comunicado 2	A importância da ortografia	Palestra 4
Comunicado 3	A missão do professor	Palestra 5
Comunicado 4	O papel do mestre	Palestra 6
Comunicado 5	A escola e a família	Palestra 7
Comunicado 6	Dificuldade em linguagem	

Fonte: elaborado pela autora

Analisando os assuntos selecionados para a composição dos comunicados e das palestras do relatório de 1948, depreendemos que a maioria deles reitera os fundamentos da ideologia nacionalista, mobilizando outros discursos convergentes, como o discurso higienista, da obediência, da importância da família e acerca dos pressupostos da Escola Nova do Método Intuitivo. Por conta disso, concluímos que as possíveis finalidades ideológico-discursivas para a constituição desses enunciados são as de disseminar a ideologia nacionalistas; de promover o debate, entre os professores, acerca dos comportamentos considerados necessários para o convívio social; de homogeneizar as concepções pedagógicas e as práticas na instituição escolar em torno dos pressupostos escolanovistas e do *Método de Ensino Intuitivo*; comprovar, ao Departamento de Educação do Estado, a assimilação e o cumprimento dos regulamentos instituídos.

O único elemento que difere as palestras dos comunicados é a regularidade estrutural do texto, como podemos notar na Tabela 10. Os dois conjuntos de enunciados são organizados em defesa de um ponto de vista e, portanto, são marcados pelo uso recorrente da citação direta de autoridades religiosas e educacionais, isto é, do enunciado reenunciado. Mas, enquanto as palestras são textualmente organizadas em introdução (apresentação da problemática), desenvolvimento (argumentação, defesa de um ponto de vista) e conclusão, sem a marcação do início e do fim das partes dos textos, os comunicados são estruturalmente mais demarcados, com divisão explícita das partes em *enunciado*, *argumentos* e *conclusão*, conforme observamos nas Figuras 12, 12.1, 13 e 13.1.

FIGURA 12 – PRIMEIRA PÁGINA DO COMUNICADO Nº 5

Grupo Escolar: Conselheiros Mafra
Joinville

Comunicado nº 5

A escola e a família

Enunciado: Atirados pelo labor diário, muitos pais, relegando para um plano secundário a formação moral dos seus filhos, sobrecarregam as escolas com essa tarefa.

No entanto, é preciso que pais e mães, enfrentem desde cedo a realidade, cooperando com os mestres, afim de prepararem os seus filhos para participarem da vida agitada dos grupos de crianças. Com este auxílio, a escola poderá efetivamente constituir como que, um prolongamento do lar.

Argumentos: - Historicamente, a escola foi sempre e por natureza uma instituição auxiliar da família e da Igreja. Portanto, em virtude duma necessidade lógica e moral, a escola deve não somente, não se por em contradição, e sim harmonizar-se positivamente com estes dois meios, na unidade mais perfeita possível, de maneira que se forme com a família e a Igreja um só santuário consagrado à educação cristã.

Com o que faltará ao seu fim para transformar-se em obra de destruição (Palavras de Pio XI).

Quando a escola uma delegada da família, é preciso que haja entendimento harmonioso. Não basta que os pais depositem toda a confiança naquelas a quem confiam o seu tesouro, entregando-lhe para não terem de se preocupar com a educação da prole.

O costume de pôr os pais ao par dos progressos dos filhos por meio de boletins mensais, já é usual em muitos estabelecimentos. A família deve interessar-se por estes boletins. A aprovação ou a censura paterna é um dos estímulos mais poderosos para o

Fonte: RELATÓRIO, 1948. p. 124.

FIGURA 12.1 – SEGUNDA PÁGINA DO COMUNICADO Nº 5

educando Poim, hoje os boletins já não bastam. É preciso que haja frequentes entendimentos e trocas de vistas entre os pais e aqueles que colaboram na obra comum, costume laudável e proveitoso é o de convidar os pais para as sessões periódicas em que os alunos dão provas do seu aproveitamento nos estudos, como também o de se organizar festas colégias em que, reservando-se o direito, - que é um dever, - de discreta orientação, os professores deixam aos alunos o prazer de exercer o seu espírito de invenção e de iniciativa.

Se é relativamente fácil interessar os pais pelas atitudes escolares dos filhos, é muito mais delicada e melindrosa a ação do professor para melhorar a educação familiar. Nem muito falo, se não consigo ferir os laços às vezes legítimos dos pais e dos filhos, quando se alude a costumes anti-higênicos ou antisociais, etc, que se praticam abertamente nas famílias dos alunos. O primeiro dever social dos educadores delegados pelas famílias, é robustecer sempre o respeito dos filhos para com os pais e a autoridade destes. (Noções de Sociologia de Madre Francisca Peters - Capítulo I, págs. 240 e 241)

Conclusão: - Em conclusão tenho a reafirmar que somente os pais cooperando com a escola, podem tornar o lar em oficina prática, libertando os seus filhos de um futuro, que a maioria das vezes, redundará em completo fracasso, com prejuízo para a sociedade. Com o fito de equilibrar essas duas equações - o lar e a escola - acham-se instaladas em muitas de nossas escolas a associação de Pais e Professores. É lógico que se nas escolas fundam esta instituição é porque elas se ressentem da falta do auxílio do lar na consecução do seu ideal, que é educar integralmente.

Poim, 11 de setembro de 1948.

Lelia Melim Eggert

FIGURA 13 – PRIMEIRA PÁGINA DA PALESTRA Nº 5

Grupo Escolar "Conselheiro Moça"

Palestra nº 5

Assunto: A criança e o meio em que vive

Considerando a criança em bloco, a infância é o expurgulo matutino da vida humana. Assiste o desdobrar da vida humana e compreendes realmente que o homem é o resumo do universo. O exercício inicial dos sentidos é o primeiro passo psicológico do ser humano. A criança começa tomar contacto com o mundo exterior pelos sentidos, porém as impressões do meio em que vivem atuam lentamente. O ambiente que frequenta a criança desde o início de sua vida é para ela o objetivo do seu interesse.

Após observação da criança durante a infância, que a criança na idade em que entra para a escola, tem sede insaciável de narrações animadas e imaginação exuberante, a qual vive no mundo que ela mesma constrói. Como percebi este mundo?

Resposta a esta encontraremos facilmente se lançarmos mão de testes, cuja finalidade única seja observar a inclinação do interesse da criança. Um dos meios mais eficazes de penetrar a mentalidade da criança, é o desenho livre.

Um divida a linguagem é por excelência, a expressão natural do pensamento humano, o desenho porém, tem ali certo ponto de superioridade de expressão: produz uma cena simultaneamente com todos os componentes.

O grande número de funções psicológicas exigidas pelo desenho dá a este produto da atividade infantil, o valor de um índice de conjunto da mentalidade e, mais particularmente, da lógica do pensamento.

As informações fornecidas pelo desenho espontâneo, principal

Fonte: RELATÓRIO, 1948. p. 125.

FIGURA 13.1 – SEGUNDA PÁGINA DA PALESTRA Nº 5

mente nas classes inferiores, onde o desenho é sobretudo uma representação de idóias, uma forma de linguagem, não pois extremamente preciosas.

Se em uma classe ordenarmos a execução de um desenho imaginário, vemos logo que as crianças que residem próximo ao porto desenharam um navio ao passo que outras preferem um automóvel.

Entre estas de uma só classe há diferença de seus interesses, muito mais notaremos, entre as da cidade e as da escola rural; nada despertará a atenção da criança que reside à beira-mar se tomarmos para assunto o movimento da cidade, ao passo que aquelas da cidade não tem, a infima idóia do que seja uma rede de pesca, como se manja ou do que se constitui, embora já tenha ouvido falar.

Por este motivo quando falamos à criança devemos ter por objetivo, não o interesse da mesma, pois do contrário estamos destinadas ao fracasso. O ambiente influi amplamente na educação da criança. Não todas possuem um lar onde impera uma verdadeira harmonia entre os pais, delicadeza, ou melhor que seja tratada como requer sua personalidade, com carinho, paciência e tenha em seu pai não temer mas amor e respeito. Por vemos crianças em certos meios de aprendizagem por maneiras indólicas e que devemos ter como único idóia: Transformar a escola em um meio alegre e que cause prazer a quem a frequenta.

Yaimé, 10 de setembro de 1948

Aley G. firma

Como vemos acima, os comunicados apresentam uma estrutura textual mais estável do que a das palestras, embora tenham sido produzidas para expor e defender um ponto de vista. Ambos os enunciados são sintetizados na Tabela 10.

TABELA 10 – REPRESENTAÇÃO SINTÉTICA DAS PALESTRAS E DOS COMUNICADOS

ENUNCIADOS	CONTEXTO DE PRODUÇÃO	AUTORIA	DESTINATÁRIO	FINALIDADE	REGULARIDADES (CARACTERÍSTICAS)
Palestras	- Discurso elaborado para ser apresentado, avaliado e discutido nas reuniões pedagógicas.	- Autor: a escola. - Redatores: Professores do Grupo Escolar.	- Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina	- Disseminar a ideologia nacionalistas; - promover o debate, entre os professores, acerca dos comportamentos considerados necessários para o convívio social; - homogeneizar as concepções pedagógicas e as práticas docentes em torno dos pressupostos escolanovistas e do Método de Ensino Intuitivo; e - comprovar, ao Departamento de Educação do Estado, a assimilação e o cumprimento dos regulamentos instituídos.	- Discurso organizado em defesa de um ponto de vista sobre determinado tema; - marcado pelo uso recorrente da citação direta de autoridades religiosas e educacionais; - textualização ordenada em introdução, desenvolvimento e conclusão. - Discurso organizado em defesa de um ponto de vista sobre determinado tema; - marcado pelo uso recorrente da citação direta de autoridades religiosas e educacionais; e - textualização explicitamente dividida em três partes: enunciados, argumentos e conclusão.
Comunicados					

Fonte: elaborado pela autora

Analizando a organização textual dos enunciados elencados acima, depreendemos que o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* foi constituído com o intuito de responder ao Departamento Estadual de Educação, objetivando confirma a implantação dos preceitos nacionalistas, a fixação da Escola Nova e do *Método de Ensino Intuitivo* e o cumprimento das legislações educacionais vigentes. Os enunciados descritos, de um modo geral, ratificam essa hipótese. Entretanto, cabe observar, como aponta Oliveira e Teive (2014), que ao invés de contrapor-se aos pressupostos da *Escola Tradicional* ou da *Pedagogia Moderna*, implantada em Santa Catarina por Orestes Guimarães em 1911, o discurso educacional corrente após 1946 absorveu muitos de seus referenciais, como veremos na próxima seção.

Pressupunha-se, Silva Filho (2013), que o bom aluno não seria o questionador, o investigador, aquele que energicamente atua na construção do conhecimento, mas o que obedece e respeita os mestres. Nesse sentido, o autor conclui que o *Método Intuitivo* pode não ter se estabelecido como valor relevante no horizonte social da época, pois “pressupunha um papel social e uma posição enunciativa para o sujeito aluno que entrava em choque com os que lhe estavam reservados no projeto ideológico dominante” (SILVA FILHO, 2013. p. 331). Sinteticamente, entendemos que a contradição entre a ideologia escolanovista e em favor do emprego do *Método Intuitivo* em relação às medidas de controle que deram origem ao relatório de 1948 denota práticas centralizadoras, provenientes da ideologia oficial, que atuavam objetivando dizimar as oposições político-ideológicas, como as dos regimes monárquicos e imperialistas ou as da *Escola Tradicional* e da *Pedagogia Moderna*, estimular a obediência indistinta e passiva, cercear as liberdades subjetivas, impor a adoção comportamentos estandardizados e censurar as fontes de conhecimento contrárias ao seu projeto discursivo.

É evidente que, contexto discursivo da esfera escolar, os interlocutores necessitam organizar o seu projeto de dizer. Isso implica, em princípio, constituir-se como sujeito-autor, ocupando a posição de autoria a partir da qual pode enunciar-se. No caso do relatório de 1948, a posição enunciativa recai sobre a escola e não sobre os sujeitos que a integram, pois os discursos destes integram um projeto de dizer coletivo, institucional. Essa posição de autoria, ancorada pelas investidas do Estado, permitiu apagar parte dos discursos que estão posicionados na contramão do projeto de dizer da escola, isto é, das concepções

pedagógicas consideradas ultrapassadas e da fixação de culturas estrangeiras.

Mas, os discursos sociais, as ideologias, também são elementos que participam da constituição da autoria. O enunciado nunca se apresenta como algo neutro, isento de valores, porque reflete valorações resultantes dos discursos já-ditos sobre um determinado objeto. Nesse sentido, o objeto não é mudo, pois retoma as diversas vozes que são fixadas a partir do encontro com outros enunciados. No relatório, cada um dos diversos objetos de discurso, marcados por suas ideologias – como a do patriotismo, do civismo, do catolicismo, do higienismo, dos bons hábitos – e mobilizados em função do projeto de dizer, incorporam o enunciado trazendo consigo outras vozes, que são absorvidas ou repelidas, na tentativa de apagar as vozes com as quais entra em conflito ou de subsidiar certo ponto de vista. Assim, a relação com o objeto, isto é, com os discursos que o envolvem, são essenciais para a constituição da autoria. Nesse sentido, não nos cabe apenas analisar somente a organização textual, desconsiderando as relações dialógicas a partir das quais são constituídos os enunciados. Vimos acima, de forma sucinta, que o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* mobilizou discursos que são atravessados por determinadas ideologias. A autoria, nesse caso, configurou-se a partir do dialogismo entre a escola e esses discursos, como versamos na próxima seção.

A autoria do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* buscou mobilizar textos cujos objetos discursivos já estiveram valorados, de modo que seu projeto de dizer fosse afiançado. De acordo com o que foi discutido no Capítulo 2, a seleção dos recursos linguísticos e dos gêneros discursivos é determinada pelo seu conteúdo semântico-objetual, ou seja, pelo sentido restrito que pretendemos impor ao nosso discurso e pela relação entre o nosso discurso com outros já-ditos sobre o mesmo assunto. Para Bakhtin (2011 [1951 – 1953]), a escolha dos recursos linguísticos e do gênero discursivo se dá sempre a partir do contexto de interação e constitui o primeiro momento do enunciado capaz de determinar as suas características estilístico-composicionais. Em outras palavras, cada um dos interlocutores organiza seu discurso a partir de um determinado contexto de interação, tendo em vista o objetivo a que se propõe, o objeto do discurso, o destinatário e o sentido que deseja conferir ao enunciado.

Todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do

sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais. (BAKHTIN, 2011 [1951 - 1953], p. 289).

No Relatório de 1948, considerando sua condição de enunciado, a autoria opera a seleção do conteúdo semântico-objetual – nos planos de aula, nos comunicados e palestras, nos relatórios das ligas, no conjunto de preceitos morais, religiosos e ideológicos – visando estabelecer uma relação entre autor e interlocutor(es). Essa relação é pautada no conteúdo semântico-objetual e em seu sentido, que visa comprovar a satisfação das determinações do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina em relação à formação ideológica dos estudantes.

Outro elemento do enunciado que lhe determina a configuração estilístico-composicional é a *expressividade*. Segundo Bakhtin (2011 [1951 – 1953]), o resultado do sentido do enunciado e da relação emocionalmente valorativa traduz-se numa *entonação* que delimita a relação do falante com o enunciado. Para o autor, “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos ao falante” (BAKHTIN, 2011 [1951 - 1953], p. 290). Nesse sentido, a forma linguística não possui relevância se abstraída do acontecimento das interações (*emprego vivo em um enunciado concreto*), que lhe atribuem sentidos e valores.

Quando selecionamos as palavras no processo de construção enunciativa, não as tomamos em sua forma neutra, lexicográfica. Segundo Bakhtin (2011 [1951 - 1953]), costumamos tirá-las de outros enunciados congêneres com o nosso pelo tema, pela composição, pelo estilo e segundo as suas especificações de gênero. Nesse sentido, a *entonação* registra uma intersecção de vozes, a materialização da palavra alheia nas minhas palavras e o modo como eu opero com ela numa situação determinada, estabelecendo um elo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal. Por conta disso, Bakhtin (2011 [1951 - 1953]) conclui que “O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo que determina

o enunciado, seu estilo e sua composição” (BAKHTIN, 2011 [1958], p. 296).

Nesta seção, nos detivemos à análise descritiva dos enunciados que compõem o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, considerando ser esse documento, conforme indica Bakhtin (2011 [1951/1953]), o primeiro momento de apreciação do enunciado. No próximo capítulo, damos sequência à análise emotivo-volitiva desse documento, tendo em vista que “A escolha dos meios linguísticos [...] é determinada *apenas* por considerações semântico-objetais e expressivas” (BAKHTIN, 2011e [1951/1953]. p. 296, grifos nossos). Assim, damos sequência a esta pesquisa partindo da análise do cronotopo em que foi constituído o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*.

CAPÍTULO 4 AJUSTANDO AS LENTES: DA SITUAÇÃO SOCIAL MAIS AMPLA À SITUAÇÃO MAIS IMEDIATA DE PRODUÇÃO DO *RELATÓRIO ANUAL DO GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE 1948*

Ao longo deste capítulo, organizado em três seções, procuramos delinear a situação de interação na qual foi constituído o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*. Para tanto, ajustamos o nosso campo de visão para, a partir de um panorama macrocultural, focalizarmos situações singulares (como os de Santa Catarina e de Joinville). Desse modo, na primeira seção, versamos sobre as configurações do Ensino Primário no Brasil desde o final do Império até o final do Estado Novo (1945). Na segunda seção, exploramos os desdobramentos do ensino primário público no Estado de Santa Catarina entre as décadas de 1830 e 1940. Em seguida, ajustamos ainda mais as lentes para observar os principais aspectos da educação no município de Joinville, desde o início de sua colonização até o ano de 1946. Por fim, na quarta seção, buscamos contemplar as reformas educacionais ocorridas no ano de 1946 nos níveis federal e estadual, e que incidiram diretamente sobre o ensino no Grupo Escolar Conselheiro Mafra e, conseqüentemente, sobre o relatório dessa instituição, enviado ao Departamento de Educação do Estado em 1948.

4.1 A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO BRASIL: DO FIM DO IMPÉRIO AO FINAL DO ESTADO NOVO

Segundo Paiva (2003), nos últimos anos do século XIX, a questão da difusão do ensino elementar ocupou uma posição de destaque no cenário político brasileiro. Na base dessa questão, situava-se a concepção de que a instrução poderia contribuir decisivamente para o progresso do país. Somando-se a isso, as elites brasileiras, recentemente retornadas da Europa e imbuídas pelos ideais liberais e de instrução universal e gratuita, preocuparam-se, mediante o cenário educacional, em desenvolver um sistema de ensino público como um meio de garantir o alinhamento do sistema educativo brasileiro e aos padrões internacionais e, por meio dessa iniciativa, instruir a mão-de-obra necessária às novas atividades econômicas. Em vista disso, a necessidade da implantação de uma coordenação nacional dos serviços

educacionais esteve presente nos sucessivos projetos de reforma da instrução pública até o final do Império.

De acordo com Saviani (2013), mesmo que a necessidade do estabelecimento de um amplo sistema de ensino tivesse sido discutida ainda antes da Proclamação da República, a sua implantação requeria, preliminarmente, condições materiais que dependiam de um significativo investimento financeiro, negligenciado pelo Estado. Sem o provimento dos recursos necessários, ao invés de se consolidar um sistema educacional ainda no século XIX, o país acumulou um relevante déficit em matéria de educação se comparado aos países mais desenvolvidos à época.

Para o autor, outro problema, relativo à mentalidade pedagógica da época, retardou ainda mais a implantação desse sistema. Conforme Saviani (2013), nas últimas décadas do século XIX, além da concorrência entre diversas vertentes filosóficas, três mentalidades³⁶ pedagógicas se evidenciaram: as mentalidades *tradicionalista*, *liberal* e *cientificista*. Destas, as duas últimas corresponderam, segundo o autor, à modernidade representada pelo laicismo do Estado, da cultura e da educação. O que se esperava dos representantes dessas mentalidades, consideradas à época como mais moderna, era a formulação de condições e o provimento de meios para a efetivação da ideia do sistema nacional de educação. Mas, ao contrário disso, a mentalidade *cientificista* de orientação positivista acabou por se tornar um obstáculo a essa ideia, visto que se declarou adepta da completa "desoficialização" do ensino. Na mesma direção, a mentalidade liberal procurou se afastar do âmbito educativo em defesa da tese de que o Estado deveria se desprover de doutrinas. Em consequência desses embates, no plano federal, o início do regime republicano expressou a tensão que balizou o pensamento pedagógico e a política educacional, refletidos nos movimentos de centralização (oficialização) e de descentralização (desoficialização) dos parâmetros educacionais (SAVIANI, 2013).

O desenvolvimento industrial intensificado a partir de 1870 acarretou o surgimento de novos setores sociais que acentuaram a defesa dos preceitos liberais e do industrialismo. Nesse momento, uma questão de ampla relevância que se tornou correlata à escolar, como destaca Saviani (2013), foi a criação do projeto de reforma eleitoral apresentado

³⁶ Mantivemos essa expressão, porque apresentamos a posição do autor. Não obstante, consideramos que se trata de três ideologias distintas e seus discursos sobre a educação.

por José Antonio Saraiva em 1880. Aprovado em 9 de janeiro de 1881, o projeto redigido por Rui Barbosa se consubstanciou na Lei Saraiva que, como resultado da aplicação do critério que condicionava o exercício do voto aos sujeitos que dominassem a leitura e a escrita, acarretou a redução do corpo eleitoral brasileiro de 13% da população livre, em 1872, para 0,8% em 1886 (ROCHA, 2004 *apud* SAVIANI, 2013. p. 165).

Segundo Paiva (2003), o posicionamento contrário ao voto do analfabeto teve como justificativa a incitação do interesse público pela difusão da instrução. Entretanto, o significado desse ato não correspondeu ao significado da ação, ou, ainda, de fato, não podemos dizer que o posicionamento contrário ao voto dos analfabetos tinha como intuito a ampliação da instrução. De um modo geral, a restrição do voto ao analfabeto não provocou a difusão do ensino, mas, de fato, assegurou uma restrição criteriosa e objetiva das bases eleitorais. Nesse contexto, a participação democrática foi relegada aos analfabetos, restringindo-se a uma minoria seleta de sujeitos alfabetizados. Na concepção de Paiva,

[...] as classes dominantes trataram de encontrar um novo e complementar mecanismo de seleção: a instrução era o único capaz de excluir os escravos libertos ou os elementos das classes trabalhadoras que lograssem ultrapassar a barreira da renda. A ampliação, dessa forma, beneficiava apenas os setores médios emergentes que pressionavam por participar do poder e que tinham na instrução um instrumento de ascensão social. (PAIVA, 2003. p. 92 - 93).

Segundo Paiva (2003), a República, proclamada em meio ao breve enfraquecimento dos grupos ligados à agricultura, trouxe consigo elementos que favoreceriam a industrialização do país. Entretanto, mediante sucessivas crises financeiras e dificuldades comerciais do café no final do século, esses setores não conseguiram se sustentar no poder. O retorno das Oligarquias Cafeeiras ao controle político garantiu, ainda antes do início do século XX, a retomada de fôlego das atividades agrário-comerciais. Por conta disso, o domínio oligárquico estadual, conduzido pelos barões do café, caracterizou o quadro político do início

da Primeira República (1889–1914), consagrada pela *Política dos Governadores*³⁷, contestada após o apogeu da *Primeira Guerra*.

De acordo com Saviani (2013), com a Proclamação da República (1889) e o advento do regime federativo, a instrução popular foi mantida sob responsabilidade das antigas Províncias, agora transformadas em Estados. Paiva (2003) sintetiza que, no campo da educação, os primeiro anos do regime republicano não trouxeram grandes inovações em relação aos últimos anos do Império. Para a autora,

Em alguns momentos, como ocorre com Rui Barbosa, o apelo em favor da educação se torna mais forte, mas não existe qualquer mobilização concreta mais ampla em favor da difusão do ensino; assistimos ao crescimento da demanda pela educação popular, e seu precário atendimento, apenas nas cidades maiores. A população do campo (a maior parte da população brasileira), ligada por laços paternalistas às oligarquias estaduais, não sentia a instrução como uma necessidade imediata e nem pressionava no sentido da sua difusão. O sistema de dominação política – consubstanciado na política dos governadores, nas fraudes eleitorais, no sistema de reconhecimento dos eleitos, no próprio federalismo que possibilitava a preservação do domínio estadual das oligarquias rurais – em nada favorecia a difusão do ensino popular. Mesmo as capitais dos Estados, e a maioria de suas cidades, guardavam muitas características rurais e sua administração era dominada pelo poder dos donos de terras, desinteressados pela instrução do povo. Para a formação das elites e de parte das classes médias emergentes nos grandes centros urbanos, cuidava a União de reformar e ampliar as oportunidades nos níveis médio e superior. (PAIVA, 2003, p.89).

³⁷ Nesse cenário, os políticos de São Paulo e de Minas Gerais revezaram-se na supremacia do poder político nacional. Por meio da *Política dos Governadores*, as oligarquias estaduais apoiavam os candidatos desses Estados que, quando eleitos, retribuíam o apoio com a concessão de ministérios e outros favores de ordem política.

Segundo Romanelli (2013), a instrução escolar da Primeira República consagrou o *Sistema Dual de Ensino*³⁸, originado nos períodos anteriores. Essa ação oficializou a distância que se evidenciava entre a educação da classe dominante, nas escolas secundárias acadêmicas e superiores, e a educação do povo, nas escolas primárias e profissionais. Para a autora,

A dualidade do sistema educacional brasileiro, se, de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder. A vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal, reservando-se uma parte da tarefa de proporcionar educação à nação, não interferisse de modo algum nos direitos de autonomia reservados aos Estados, na construção de seu sistema de ensino. Como um não interferia na jurisdição do outro, as ações eram completamente independentes e, o que era natural, díspares, em muitos casos. Isso acabou gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros. (ROMANELLI, 2013. p. 43).

Romanelli (2013) afirma que, em virtude dessa dualidade e com a finalidade de superar alguns dos seus problemas mais urgentes, diversas reformas educacionais foram esquematizadas pelos Estados. No ano de 1890, através do Decreto n. 981 de 8 de novembro, foi instituída no Distrito Federal, por Benjamin Constant, a primeira dessas reformas.

³⁸ O *Sistema Dual de Ensino* expressa uma dicotomia constante na história da educação brasileira. De acordo com Romanelli (2013 [1978]), desde a Colônia, o isolamento e a estratificação social, basicamente dicotômica, favoreceram o desenvolvimento dos mecanismos de manutenção das estruturas de poder. Nesse contexto, a escolarização cumpriu o papel de assegurar às elites o domínio dos bens culturais e dos privilégios sociais, a chamada “educação para o ócio” e, ao restante da população, uma formação prática/utilitária para o trabalho.

Segundo a autora, a reforma de Benjamin Constant propôs a organização de um sistema de ensino, a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico e a consagração do ensino seriado, abrangendo as escolas primárias, normais, secundárias e superiores. Para Romanelli (2013), faltou, porém, para a execução dessa reforma, uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a sua implantação, além do apoio das elites, que viam nas ideias do reformador uma ampla ameaça à formação da juventude, até então pautada pela tradicional mentalidade aristocrático-rural.

Conforme Saviani (2013), sem um direcionamento consistente por parte do Governo Federal, a mais notória proposta de implementação de um sistema orgânico de educação durante a Primeira República foi elaborada pelo Estado de São Paulo mediante a tentativa de corresponder a dois requisitos básicos, sendo eles:

a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades no âmbito das unidades escolares. (SAVIANI, 2013. p. 165).

Com a nova ascensão da Oligarquia Cafeeira, no entanto, a reforma paulista também não chegou a se consolidar, ocasionando o retorno aos padrões anteriores. Na acepção de Romanelli (2013), o controle do poder pelas oligarquias rurais projetou no sistema escolar a mesma mentalidade que havia sido gestada entre Colônia e a Monarquia, excessivamente *formalista*, *literária* e *livresca*. Segundo a autora, todas as reformas antecedentes ao retorno do domínio oligárquico “não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação” (ROMANELLI, 2013. p. 44).

Sinteticamente, a Primeira República, para Romanelli (2013), apresentou um quadro de demanda educacional que caracterizou as necessidades da população e representou, em alguma medida, as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanidade e de industrialização ainda permanecia pequeno. A estabilidade da tradicional educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância com a educação popular assentou-se sobre essa estrutura e organização social. Desse modo, somente quando essa estrutura começou a se romper, a situação educacional começou a se modificar. Por um lado, conforme observa a autora, no campo das ideias, as coisas se modificam com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais densas e, por outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças acontecem com o aumento da demanda escolar, impulsionado pelo intenso processo de urbanização decorrente da expansão industrial trazida pela Primeira Guerra.

Mediante as transformações operadas nas esferas econômica, social e política do país – que vão desde o fortalecimento do grupo industrial-urbano, passando pelo nacionalismo exacerbado, até a pressão pela recomposição do poder político nos moldes democráticos, liberais e republicanos –, redimensionaram-se os problemas educacionais brasileiros. Se nos últimos anos do Império e início da República as ideias de difusão do ensino elementar foram discutidas, mas deixadas em segundo plano, após a Primeira Guerra, o problema da educação ganhou evidência (PAIVA, 2003).

Na visão de Saviani (2013), as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais no qual o processo de escolarização foi tomado como o grande instrumento de participação política. Embora a corrente tradicionalista tenha enxergado na escola um mecanismo de transformação dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos e tenha constituído a base do movimento denominado por Nagle (1974) de *entusiasmo pela educação*, a versão tradicional da pedagogia liberal que efervesceu na década de 1920 foi suplantada, nessa mesma época, por uma versão mais moderna.

De acordo com Romanelli (2013), até a década de 1920, o setor econômico não fez exigências à escola em termos de demanda econômica de recursos humanos. A função social da escola, até esse momento, foi a de fornecer elementos que preenchessem os quadros da política e da administração pública e de formar a “inteligência” do regime. A contar do momento em que um desses setores começou a fazer exigências diferentes à escola, o complexo entrou em crise. Nesse

sentido, a intensificação do processo de urbanização ocasionado pela Primeira Guerra passou a criar os “germes do desequilíbrio”.

Para a autora, são basicamente dois os aspectos que podem ser apontados como responsáveis pela ruptura desse equilíbrio. Por um lado, o crescimento acelerado estimulou o crescimento da demanda educacional, pois somou a esse contingente os estratos sociais médios e populares, que passaram a pressionar o sistema escolar para que se expandisse. Por outro, a evolução de um modelo unicamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes na estrutura educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para a ocupação das funções nos setores secundário e terciário da economia. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a estreita oferta de ensino começou a chocar-se com a crescente procura, representando um desequilíbrio quantitativo, o modelo econômico emergente passou a fazer novas solicitações à escola, originando um desequilíbrio de ordem estrutural, representado pela expansão de um tipo de ensino que não correspondia às novas necessidades.

Assim, conforme Saviani (2013), no final da década de 1920 as bases sociais da Oligarquia Cafeeira começaram a ruir. No contexto indicado, alargou-se o espectro das chamadas “classes médias”, que encontraram expressão no *movimento tenentista*³⁹, obtendo um expressivo apoio popular. Segundo o autor,

³⁹ Segundo Romanelli (2013 [1978]), o *movimento tenentista* resultou de uma coalisão de forças. Dessa coalisão podiam-se distinguir duas correntes: a dos que desejavam mudanças apenas no aspecto jurídico ou que propunha uma nova alternância do poder e a dos que se propunham lutar por mudanças mais radicais. No primeiro grupo, estavam alinhados os militares superiores, uma parcela dos plantadores de café e uma parte da oposição política que, descontentes com a política econômica do governo, visavam conquistar o poder. No segundo grupo, estavam os revolucionários que comandaram ou que tiveram participação mais efetiva no movimento. Esse grupo foi subdividido em duas correntes, sendo, a primeira delas, mais moderada, contando com o apoio da pequena classe média e preocupando-se em reivindicar a ampliação das liberdades civis e a fundação de um governo constitucional. A segunda corrente, mais radical, liderada por uma ala jovem das forças armadas, os “tenentes”, se propunha a lutar pela “regeneração nacional” e pela modernização do país em larga escala. Sinteticamente, os “tenentes” desejavam a institucionalização de um governo centralizado e nacionalista.

De hegemônica [a Oligarquia Cafeeira], passa a ser isolada pela cisão das demais oligarquias, a começar pela mineira, que se afasta dos interesses cafeeiros, aderindo à aliança liberal, cujo fulcro era dado pelas áreas desvinculadas dos barões do café, representadas pelos estados do Rio Grande do Sul e Paraíba. Esse núcleo, completado pela adesão de parcela ponderável das Forças Armadas, contando com o apoio das forças sociais das regiões dissidentes e angariando o respaldo das classes médias urbanas às quais se juntou o movimento dos trabalhadores, seja pela sua organização no Bloco Operário-Camponês (BOC), seja pela presença difusa da massa operária, tornou-se vitorioso em 1930. (SAVIANI, 2013. p. 190 -191).

Foi, portanto, no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, na esfera educacional, emergiu, de um lado, a força de um movimento renovador, impulsionado pela modernização dos processos de industrialização e urbanização e, de outro, a pressão das correntes tradicionalistas, representadas pela Igreja Católica, objetivando a recuperação do seu prestígio e a ampliação da sua atuação (SAVIANI, 2013). O resultado político da Revolução de 1930, conforme aponta Saviani (2013), foi a criação de um “Estado de compromisso”, no qual o Estado se posicionou enquanto agente, no plano governamental, da hegemonia burguesa-industrial, o que atesta a escola, uma esfera secundária da atividade humana, como lugar de materialização e de sustentação da ideologia dominante. Nesse contexto, as duas correntes filosófico-educacionais que se destacaram durante a década anterior desempenharam um papel de relativa importância para a sustentação do “Estado de compromisso”, concorrendo entre si pela consolidação de seu projeto hegemônico.

Mobilizado pela necessidade de reorganização da Nação após a Revolução de 1930 e a consequente transição dos poderes político e econômico, o governo provisório voltou sua atenção para os problemas educacionais com o objetivo de traçar diretrizes e implantar, pela primeira vez, um sistema educacional organizado em nível nacional. Corroborando essa afirmação, Saviani (2013) salienta que logo após tomar posse, em novembro de 1930, o governo provisório tratou de criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. Para ocupar o cargo de Ministro dessa pasta, foi indicado um importante representante do

movimento da Escola Nova, Francisco Campos. Nos primeiros meses de 1931, o então Ministro baixou um conjunto de decretos⁴⁰, consubstanciando a Reforma Francisco Campos.

De acordo com Romanelli (2014), as medidas implantadas, enquanto reflexo da nova realidade sociopolítica, acarretaram importantes inovações para o sistema educacional brasileiro. Para a autora, a atenção do Governo Federal materializada na *Reforma Francisco Campos* (1931), refletiu a instabilidade e as circunstâncias precárias que acompanharam a passagem do poder político, revelando alguns pontos críticos, dentre os quais se destaca a marginalização dos ensinos primário e normal. Em síntese,

Todos esses aspectos negativos denunciavam a existência de uma política educacional baseada numa concepção ideológica autoritária, no que respeitava ao controle da expansão do ensino, mas, ao mesmo tempo, aristocrática, no que concernia ao ensino secundário e aos cuidados com determinadas carreiras de nível superior. Refletia a sociedade do momento, enquanto esta também oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida. As classes que iam gradativamente assumindo o poder contavam entre si com a presença, de um lado, dos jovens oficiais progressistas e da nova burguesia industrial, que exigiam inovações de toda ordem, mas, de outro lado, contavam também com a presença da parte da velha aristocracia liberal, ainda apegada às velhas concepções. A expansão do ensino e sua

⁴⁰ A saber, para a consolidação da *Reforma Francisco Campos*, foram baixados os seguintes decretos: a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação; b) Decreto n. 19.951, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário; c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, dispondo sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que organizou o ensino secundário; e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que estabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas; f) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; e f) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário (SAVIANI, 2013).

renovação ficaram, portanto, subordinadas ao jogo de forças que essas camadas manipulavam na estrutura do poder. (ROMANELLI, 2013 [1978], p. 144-145).

Embora autoproclamado adepto das concepções escolanovistas, Francisco Campos cedeu às pressões da Igreja Católica, instituindo, pela primeira vez na República, o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Para Saviani (2013), essa aliança não gerou uma sensação de estranhamento, considerando que ações semelhantes haviam sido implantadas na reestruturação de alguns países europeus no século XIX. Segundo o autor, a disseminação da religião católica, por um lado, preencheu a lacuna da doutrinação social, pela qual se difundiria os sentimentos de caridade e de solidariedade social de modo que se disseminasse o conformismo necessário ao novo modelo de gestão. Por outro, a aliança entre a Igreja e o Estado antecipou o pensamento autoritário que se expandiria nos períodos subsequentes a esse.

À época da publicação do decreto que permitiu a introdução do ensino religioso, acirrou-se o conflito entre católicos e escolanovistas. Ambas as correntes, até esse momento, participavam da Associação Brasileira de Educação (ABE), mas, no ano de 1932, com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁴¹, desencadeia-se uma ruptura definitiva entre elas, configurando um agravamento nos embates ideológicos (SAVIANI, 2013). Nesse cenário, o movimento renovador, conforme aponta Romanelli (2013), reivindicou a *institucionalização* da escola pública, a sua *expansão*, a *igualdade de direitos de acesso ao ensino para todos*, *maior autonomia para a função educativa* e a *descentralização e laicidade do ensino*. De acordo com a autora, os três últimos aspectos constituíram o cerne da discórdia entre os educadores das diferentes correntes. Além disso, segundo a autora,

⁴¹ O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, escrito por Fernando Azevedo e assinado por outros 26 educadores, representou, segundo Romanelli (2013), o auge da disputa ideológica, pois, por um lado, definiu a ideologia dos reformadores e, por outro, acirrou os debates, acentuando as polêmicas difundidas durante as Conferências Nacionais de Educação. O objetivo desse documento, conforme a autora, foi “imprimir uma direção mais firme ao movimento renovador e defini-lo mais objetivamente” (ROMANELLI, 2013. p. 148). Assim, opondo-se ao empirismo das reformas parciais, o Manifesto surgiu como uma convicção definida da necessidade de se constituir e se aplicar um programa de reformulação educacional em âmbito nacional.

Vê-se, portanto, que a luta ideológica travada não se revestia apenas de caráter religioso: estava também mesclada de aspectos políticos e econômicos. De um dos lados estavam os partidários das teses católicas, logo identificados pelos reformadores como partidários da escola tradicional e, portanto, partidários também da velha ordem. O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas consistia sobretudo no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento renovador, a Igreja Católica tomou partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional. (ROMANELLI, 2013, p. 146 – 147).

Entre os anos de 1930 e 1937, as lutas ideológicas encetadas pelos movimentos renovador e tradicionalista tiveram, como destaca Romanelli (2013), consequências práticas na elaboração dos textos constitucionais de 1934 e 1937. A Constituição de 1934, em seu segundo capítulo, representa uma importante vitória para o movimento renovador, pois, assegurou o ensino gratuito enquanto dever do Estado e direito de todos e fixou o Plano Nacional de Educação, que constituiu uma ação supletiva da União dirigida para o Ensino Primário. Entretanto, esse mesmo capítulo instituiu o ensino religioso facultativo, favorecendo também os interesses dos representantes da Igreja Católica.

Contudo, conforme explica Romanelli (2013), a vitória dos renovadores teve uma curta duração, visto que três anos após a institucionalização das suas reivindicações foi promulgada uma nova Constituição, decorrente do golpe de Estado, que instalou o *Estado Novo*. Essa última Constituição, publicada em 1937, não alcançou a amplitude da anterior em matéria de educação, tratando-a mais restritivamente. Continuou, porém, declarando a necessidade de se estabelecerem diretrizes para os quadros educacionais, mantendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Em relação ao ensino profissional, a última Constituição foi mais enfática, destinando-o às “classes menos favorecidas”, o que resultou numa manobra governamental de subsídio a uma política educacional favorável a um sistema de discriminação social. Em relação ao ensino religioso, a

Constituição de 1937 denotou ser mais moderada, uma vez que permitiu a existência enquanto matéria de curso e desobrigou o professor dessa função e os alunos da frequência nesse curso (ROMANELLI, 2013).

De acordo com Paiva (2003), durante o Estado Novo (1937-1945), as lutas em torno das questões educacionais arrefeceram e, sob influência da corrente pedagógica mais conservadora, a educação voltou a ser parcialmente relegada pelo Estado, tornando-se, após a publicação da Constituição de 1937, uma ação suplementar por parte do governo. Nesse cenário, as bases do pensamento pedagógico era a *pedagogia da disciplina e da autoridade* que, conforme Paiva (2003), pretendeu eliminar o analfabetismo, proporcionar instrução agrícola e rural às populações campestres, ministrar ensino técnico-profissional aos mais pobres e educação universitária às elites. A educação, ligada à instrução militar generalizada como meio de exteriorizar o culto à Pátria, foi concebida como "instrumento do Estado para servir aos seus objetivos, devendo ministrar ao povo 'patriotismo cultural' de cunho 'nacionalista e nacionalizador'" (PAIVA, 2003. p. 146). Corroborando essa afirmação, Fiori (1991) acrescenta que,

Nesse período histórico, a União continuou mantendo seu direito de fixar as bases e diretrizes da educação nacional. Dentro desse novo panorama político denominado Estado Novo – que foi de 1937 a 1945 – a reorganização dos sistemas de ensino público (estaduais e municipais) concretizou-se, de início, pela aceitação da política escolar imposta pela União, tendendo, posteriormente, a evoluir para uma situação de cooperação educacional entre a União e os Estados. (FIORI, 1991, p. 121).

Como discurremos adiante, essa concepção educacional corresponde à ideologia nacionalista, que funcionou como uma força centralizadora das práticas culturais em favor do apagamento das raízes estrangeiras impregnadas especialmente na região sul do país.

Iniciativas em favor de uma política nacional de educação, da centralização das informações, da orientação pedagógica e da difusão do Ensino Primário puderam ser percebidas desde os primeiros anos do *Estado Novo*. No ano de 1938, por exemplo, foram criados a *Comissão Nacional do Ensino Primário*, com o objetivo de estudar e propor as bases políticas e estabelecer um plano de combate ao analfabetismo, e o *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP), com a finalidade de

promover estudos e centralizar informações acerca da educação nacional.

Conforme Saviani (2013), embora tenham perdido a disputa doutrinária com os conservadores na década de 1930, especialmente durante o Estado Novo, os renovadores foram ocupando espaço na burocracia educacional. Nesse empenho, foram bem acolhidos pelo Estado em função da modernização do aparato técnico das escolas e da administração pública em geral. Segundo o autor, a fundação do INEP, em 1938, representou um importante passo nesse processo.

Os primeiros estudos realizados pelo INEP evidenciaram a precariedade do ensino primário em todo o país e, somados às preocupações quantitativas do Governo, esses estudos culminaram na *I.ª Conferência Nacional de Educação*, realizada no ano de 1941. Essa Conferência, presidida pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, propôs discutir os problemas da educação escolar, focalizando a organização, a difusão e a qualidade dos ensinos primário, secundário, normal e profissional, bem como discutir sobre o auxílio federal aos Estados que assegurassem o cumprimento das metas estabelecidas, tal como ocorre ainda hoje. Em decorrência dessa efervescência em torno da questão educacional, a *Reforma Capanema*, implementada por meio das *Leis Orgânicas do Ensino*⁴² entre os anos de 1942 e 1946, abrangeu todos os níveis educacionais (ROMANELLI, 2013).

Em face das medidas governamentais para a reestruturação do sistema de ensino, por um lado, as camadas sociais média e superior encontraram no ensino secundário e universitário um meio de agregar prestígio ou adquirir *status* enquanto que, por outro, as camadas populares se concentram em procurar cada vez mais as escolas primárias e profissionais como uma forma de inserção célere no mercado de trabalho. Segundo posição avaliativa de Romanelli (2013), a Reforma Capanema acarretou significativas modificações no sistema educacional, embora não tenha feito mais do que tratar separadamente cada etapa do ensino, dando continuidade à tradição de não se observar o sistema

⁴² Reformas implantadas durante o Estado Novo: Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942); Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943). Reformas implantadas após o final do Estado Novo: Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946) e Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946).

como um todo, rejeitando as diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis do ensino.

Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer a opção pelas escolas que "classificavam" socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (ROMANELLI, 2013, p. 174).

Ainda no ano de 1942 – antes, portanto, da implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946) – as medidas mais relevantes incitadas pela *I.ª Conferência Nacional de Educação* foram a instituição do *Fundo Nacional do Ensino Primário* (FNEP), destinado à ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o país, e a assinatura do *Convênio Nacional do Ensino Primário*, que estipulou a cooperação financeira da União com as unidades federativas, por meio da concessão de auxílio financeiro e assistência técnica para o desenvolvimento do ensino primário. Por meio dessas iniciativas, o Governo Federal garantiu a articulação administrativa entre os Estados e o Ministério da Educação para a recíproca remessa de dados e informações a fim de facilitar a sua circulação para a realização de estudos e para o redimensionamento do problema do ensino primário do país (PAIVA, 2003).

Paiva (2003) salienta que a oferta de recursos federais do final da década 1940 pareceu resolver, à primeira vista, os problemas da educação popular no Brasil, restando somente ampliar os sistemas e organizar as matrizes curriculares e os programas de ensino. Por conta disso, a partir de 1946, a atenção dos educadores concentrou-se no debate das diretrizes educacionais, resultando, em princípio, na expedição da *Lei Orgânica do Ensino Primário* (Decreto-Lei nº 8.529 de janeiro de 1946), em que se estabeleceram as condições de organização e funcionamento do ensino primário como orientação para todo o país. Motivados pela nova legislação, os Estados iniciaram suas campanhas de adaptação às novas diretrizes. Em Santa Catarina, por exemplo, foi sancionado o Decreto-Lei nº 3735 de 17 de dezembro de 1946, que determinou a organização e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário, obedecendo à legislação federal, mas mantendo alguns parâmetros locais e, entre outras determinações,

regulamentou a confecção dos Relatórios Anuais dessas instituições, como foi o caso do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra*, publicado no ano de 1948.

Na visão de Saviani (2013), ao passo que a pedagogia nova ampliou sua influência, também foi sendo modificada a sua relação com a pedagogia católica. Progressivamente, na medida em que o movimento renovador foi ganhando força e conquistando a hegemonia, constatou-se uma tendência, também progressiva, de renovação da pedagogia cristã. Assim, o autor acrescenta que, se o período situado entre a Revolução de 1930 e o final do Estado Novo pode ser considerado como de equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pela Igreja Católica) e humanista moderna (representada pelos adeptos da Escola Nova), o momento que se segue se delinea predominantemente sob influência da concepção humanista moderna.

A predominância da pedagogia renovada, de acordo com o apontamento de Saviani (2013), pôde ser constatada a partir de 1947, quando se constituiu a comissão para a elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, composta por uma maioria de membros pertencentes a essa corrente pedagógica. Além do mais, outro significativo indicador da influência da concepção humanista moderna de filosofia da educação foi notado pelo empenho das escolas católicas em se inserir no movimento renovador das ideias e métodos pedagógicos, detectado nos anos subsequentes (SAVIANI, 2013).

Nesta seção discutimos os aspectos gerais do panorama sócio-histórico do ensino no Brasil tendo em vista o período que compreende o final do Império ao final do Estado Novo, destacando as mais relevantes políticas educacionais e as configurações do ensino primário em âmbito nacional. Na seção seguinte, abordaremos o panorama geral da educação no Estado de Santa Catarina durante esse mesmo período.

4.2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM SANTA CATARINA NO PERÍODO DE 1830 E 1940

De acordo com Fiori (1991), logo após a declaração da Independência do Brasil em relação a Portugal, a descentralização administrativa tornou-se um imperativo para garantir o desenvolvimento do país. Para superar esse obstáculo, o Governo Central, por meio do Ato Adicional de 1834, concedeu maior autonomia para as Províncias legislares sobre diversos assuntos, inclusive sobre a instrução pública.

Schmidt (2012) explica que, com a independência política, a educação popular tornou-se uma questão de Estado e passou a ganhar cada vez mais espaço nas discussões políticas em todo o País. Assim, a educação escolar foi concebida como uma ferramenta fundamental para a constituição do Estado Nacional, uma vez que o processo de escolarização vinculava-se à afirmação e ao fortalecimento dos Estados Modernos. Segundo a autora, em Santa Catarina, tornou-se comum a disseminação dessa concepção por meio de um discurso civilizatório e legalista, articulado à necessidade de instruir as massas, veiculado nas páginas dos jornais da época, nos relatórios oficiais do Governo Provincial, nos relatos dos diretores de instrução pública e de outros dirigentes da época (SCHMIDT, 2012).

A Província de Santa Catarina, dois anos após a publicação do Ato Adicional de 1834, com a Lei n. 35 de 14 de maio de 1836, começou a organizar os aspectos administrativos e pedagógicos da sua instrução pública. Nesse primeiro momento, conforme aponta Fiori (1991), foi estabelecido que somente brasileiros poderiam ser professores das escolas primárias, conhecidas como *escolas de primeiras letras*, e a seleção desses profissionais era feita mediante concurso público realizado na Câmara Municipal de Capital. Na falta desses profissionais, estrangeiros poderiam se candidatar às vagas para as Cadeiras de primeiras letras, podendo ocupá-las por até oito anos. Além disso, as escolas de instrução primária deveriam garantir o ensino da leitura, da escrita, das quatro operações, de aritmética, da gramática da língua nacional e da doutrina cristã. Essa orientação oficial acerca da escola de primeiras letras da Província está em relação dialógica com a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, que trata da criação das escolas de primeiras letras. Segundo a lei, as escolas de primeiras letras deveriam ser implantadas em todas as cidades, vilas e municípios, com o objetivo de ensinar “ler, escrever, as quatro operações de aritmética [...] a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos” (BRASIL, 1827).

Em Santa Catarina, o método de ensino a ser empregado dependia das condições locais, do tamanho do estabelecimento educacional e da quantidade de alunos. Nesse sentido, quando localizados em núcleos populacionais menores, essas escolas utilizavam o *método de ensino individual* e quando localizadas em cidades e vilas mais populosas, era

adotado o *Método Lancasteriano*, também conhecido como *Método de Ensino Mútuo*⁴³ (FIORI, 1991).

FIGURA 14 – ARTIGOS 16 E 17 DA LEI N. 35 DE 14 DE MAIO 1836

Artigo 16.º Nas Escolas de Instrução primaria pelo methodo individual se ensinará a ler, escrever, as quatro operações de Arithmetica, Grammatica da Língua Nacional, e a Doutrina Christã. Os seus Professores terão de ordenados nas Villas dusentos e quarenta mil reis, e nas Freguesias e Curatos dusentos mil reis. Nas de ensino mutuo se ensinará pelo methodo de Lancaster, e seus Professores terão de ordenados na Cidade trescentos e sessenta mil reis, e nas Villas trescentos mil reis. O Presidente da Provincia designará os Compendios, e Syllabarios porque se deva ensinar tanto em humas como em outras escolas; e dará quaesquer instruções que julgar necessarias á regularidade do ensino.

Artigo 17.º Haverá escolas de ensino mutuo na Cidade, nas Villas populosas, e naquellas em que taes escolas estando por Lei authorisadas, se achem actualmente providas. As que houverem nas Freguesias, ou Curatos serão redusidas ás de ensino individual, sem que com tudo seus Professores actuaes soffrão diminuição nos ordenados com que forão providas. Igualmente nada perderão os Professores das Escolas de ensino individual, que actualmente percebão maiores ordenados que os estipulados na presente Lei.

Fonte: Santa Catharina, **Lei n. 35**, de 14 de maio de 1836. p. 57

Segundo Schmidt (2012), os parâmetros utilizados para o desenvolvimento da instrução pública catarinense denotou a influência

⁴³ Como abordado no capitulo anterior, O *Método de Ensino Mútuo* pressupunha que cada grupo de alunos (decúria) fosse dirigido por um aluno considerado mestre de turma (decurião). O papel do professor era encarregado de ensinar a todos os alunos e, reunidos em turmas, esses alunos mutuamente se ensinavam, orientados pelo mestre de turma (FIORI, 1991).

da herança portuguesa, percebida no espaço cedido à religião católica e na política de clientela, favorecedora de pequena parcela da população. Os parâmetros utilizados nos dispositivos de “normatização” da escola primária catarinense refletiram a necessidade de educar e instruir as criança e isso, segundo Schmidt (2012), está relacionado ao pensamento liberal, de fundo racional e religioso, dos anos de 1820 e 1830. Isso significa que, para a autora, a escola projetada durante o Império contemplou, ao mesmo tempo, questões educacionais e instrucionais⁴⁴ sendo, as primeiras, responsáveis pela formação do espírito, da moralidade, das virtudes que delineariam os hábitos e os modos de vida da população, elegendo como instrumentos de tal empreendimento referenciais civilizatórios e religiosos bastante específicos. As questões instrucionais foram traduzidas pelo desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e contar.

Na década de 1850, o ensino público primário catarinense passou por uma importante reestruturação, que culminou na publicação da Lei nº 382 de 1º de julho de 1854. A partir dessa publicação, a fiscalização do ensino deixou de ser efetuada pelas Câmaras Municipais e passou ser responsabilidade do Diretor Geral das Escolas de Instrução Primária e dos diversos Subdiretores (Inspetores Escolares), nomeados e demitidos livremente pelo Presidente da Província. O Diretor Geral deveria ser escolhido entre aqueles profissionais que dominavam o conhecimento sobre os assuntos educacionais e cabia-lhe escolher os métodos a serem utilizados pelos professores durante as aulas; acompanhar os exames dos alunos; apresentar relatórios ao Presidente da Província sobre a instrução pública; e inspecionar as escolas primárias. Aos Subdiretores, distribuídos por áreas geográficas de atuação, eram atribuídas as seguintes atividades: inspecionar diretamente as unidades escolares; atestar a frequência dos professores; nomear examinadores para as provas escolares; e zelar, junto aos pais, pela frequência dos estudantes à escola (FIORI, 1991).

Entre os anos de 1868 e 1879, mediante a ideia de se configurar um sistema nacional de ensino, o Presidente da Província de Santa Catarina buscou promover o alinhamento do ensino ao modelo de ensino implementado na Corte pelo Governo Imperial. Segundo Fiori (1991), nesse momento, a questão da obrigatoriedade do ensino ganhou mais espaço nas discussões do Governo Provincial, culminando na Lei nº 699

⁴⁴ Cabe salientar que nem todos os autores referenciados nesta pesquisa diferenciam *educação* de *instrução*, utilizando ambos os termos como correspondentes.

de 11 de abril de 1874, que tornou obrigatória a instrução primária para meninos entre 7 e 14 anos e meninas entre 7 e 10 anos de idade, residentes nas cidades e vilas (FIORI, 1991).

De acordo com Fiori (1991), para Santa Catarina, adotar o ensino obrigatório constituía-se em uma tomada de posição que acarretaria consequências significativas. Das 159.802 pessoas que compunham a população catarinense em 1874, somente 14% eram alfabetizadas, incluindo-se nesse total 46 escravos. Nesse mesmo ano, dentre os 36.363 jovens catarinenses de 6 a 15 anos, somente 5.244 frequentavam alguma instituição escolar. Nas 96 escolas públicas da Província, 2.776 jovens estavam matriculados, considerando-se que a quantidade de professores para atender essa demanda já era considerada insuficiente.

Mediante esses dados, o governo catarinense, liderado por Ulhôa Cintra, Presidente da Província, analisou os meios de tornar efetiva essa obrigatoriedade e se posicionou em favor da multiplicação do número de escolas, de um sistema regular de vias de comunicação e da existência de um professorado devidamente habilitado. Em virtude desses novos rumos da política educacional catarinense, a Lei nº 776 de 21 de maio de 1875, aprovada pela Assembleia Provincial, determinou os aspectos gerais de uma nova reforma educacional. A partir de então foi delegada aos professores do Ateneu Provincial (escola de instrução secundária) a delimitação das bases dessa reforma, determinando os exames para o professorado, os regulamentos, os programas e os horários das escolas. A partir de então, as escolas primárias passaram a ser classificadas em urbanas e rurais, com currículos específicos para cada uma (FIORI, 1991).

Segundo Fiori (1991), embora fossem notáveis as iniciativas em favor da instrução popular, o panorama geral da instrução pública na Província de Santa Catarina nos anos finais do Império revelava um deficiente serviço de inspeção escolar, um corpo docente desqualificado, escolas públicas insuficientes e que não conseguiam garantir a frequência e a permanência do seu alunado. Segundo Fiori (1991),

Nos últimos decênios do século XIX, a população da Província de Santa Catarina não se caracterizava, ainda, pela grande valorização social que mais tarde seria dada à instrução. As famílias catarinenses não viam, no ensino ministrado pelas escolas, um instrumento que dotaria seus filhos de mais elevado status e de maiores possibilidades de ascensão social.

A mais alta e mais comum aspiração dos pais para com seus filhos, constituía-se em saber ler e escrever. Nesse sentido, o quadro de referências que regulava o nível de instrução das novas gerações era a limitada experiência vivida por seus pais – a maioria analfabetos – e para os quais dominar a leitura e a escrita era uma grande conquista.

[...]

Contudo, além das características culturais da população, a precária organização da instrução pública não estimulava o seu desenvolvimento. Seu suporte administrativo era tão caótico, que o relatório da Diretoria de Instrução Pública (ano de 1888) não consignava o número de matrícula e a frequência, nem informava sobre os exames de final de ano, nas escolas primárias oficiais. (FIORI, 1991, p. 70 - 71).

Ao final do Império, as escolas primárias passaram, a partir da reforma do ensino do ano de 1881, a ser classificadas em três categorias diferentes, com currículos diversificados e de complexidade diversa, sendo denominadas *Escolas de 1ª Entrância* as instituições localizadas em freguesias, arraiais e outras povoações; *Escolas de 2ª Entrância* aquelas localizadas em cidades e vilas; e *Escolas de 3ª Entrância* as que se localizavam na Capital. A função de inspecionar os estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária foi delegada ao Presidente da Província, auxiliado pelo Diretor da Instrução⁴⁵, pelos Conselhos Provinciais e Municipais⁴⁶, pelos Delegados Literários⁴⁷ e por Visitadores⁴⁸ (FIORI, 1991).

⁴⁵ A Diretoria Geral da Instrução Pública tinha por função dirigir e inspecionar todos os estabelecimentos de ensino da Província. O Diretor, principal responsável por esse órgão, era auxiliado, quanto ao ensino secundário, pelo Diretor do Ateneu Provincial e, quanto ao ensino primário, recebia a colaboração dos Delegados Literários (FIORI, 1991).

⁴⁶ O Conselho Provincial era composto pelo Diretor do Ateneu, pelo Delegado Literário da Capital e por professores e cidadãos reconhecidos socialmente pela ilustração e pela moralidade. Já os Conselhos Municipais eram compostos por um Delegado Literário, pelo Agente Fiscal e o Pároco do Município. A função desses Conselhos era a de julgar as infrações disciplinares dos professores (FIORI, 1991).

⁴⁷ Os Delegados Literários, indicados pelo Diretor Geral da Instrução, eram nomeados pelo Presidente da Província e cabia-lhes a responsabilidade por

Para Fiori (1991), de um modo mais amplo, a herança educacional do Império para Santa Catarina foi desoladora: havia menos escolas do que o necessário, a distribuição das unidades educativas era ineficaz para o atendimento da população, os prédios e materiais escolares eram insuficientes e encontravam-se em condições precárias, os professores não possuíam formação adequada, não era garantida a frequência dos jovens nos cursos de instrução elementar, entre outras adversidades.

Segundo Sousa (2003), embora o governo republicano quisesse assegurar o ensino leigo nos estabelecimentos de instrução pública e afirmar a sua laicidade, não restaram dúvidas de que seu espaço de representatividade e legitimidade haveria de ser construído tendo em vista o projeto de nação que queria constituir. A esfera escolar representou um eficiente mecanismo para isso, não só para insuflar as ideias republicanas e conquistar a simpatia dos cidadãos como também de instituir um local para o “adestramento de um corpo frágil e moldável que, segundo o discurso, carecia de virtudes para um mundo de ordem, de trabalho e de progresso” (SOUSA, 2003. p. 156). Por conta disso, a popularização da educação foi tão cara ao governo republicano, que, segundo Sousa (2003), operou “o desejo mimético de transplantar para o Brasil o código europeu de civilidade e de aprimoramento de uma mão-de-obra produtiva e ordeira, mas também reorientada para a construção e sedimentação de uma identidade nacional” (SOUSA, 2003. p. 156).

Diante da gravidade dos problemas com a Educação pública, novas reformas foram propostas com o objetivo de reorganizar o ensino

inspecionar, mensalmente, as escolas públicas e particulares subvencionadas e, trimestralmente, as escolas particulares não subvencionadas. Além de inspecionar, os Delegados Literários eram incumbidos de garantir a comunicação entre a Diretoria Geral da Instrução Pública e as escolas, de verificar e garantir a frequência escolar, de elaborar o orçamento anual, de examinar a prestação de contas, de assistir aos exames anuais dos alunos, de atestar a frequência dos professores, entre outras atribuições (FIORI, 1991). É importante observar que, embora fosse de grande relevância a função dos Delegados para o Governo, estes não percebiam remuneração qualquer pelo trabalho efetuado, o que contribuiu decisivamente para a negligência da administração pública em relação ao setor educacional da Província de Santa Catarina durante o período Imperial.

⁴⁸ Os Visitadores eram professores e/ou cidadãos de reputação e conduta reconhecidamente ilibadas que realizavam inspeções aleatórias e imprevistas nos estabelecimentos escolares (FIORI, 1991).

catarinense, como no governo de Manoel Joaquim Machado, em 1892; no governo de Hercílio Pedro Luz, em 1894; e no governo de Gustavo Richard, em 1907. Entretanto, conforme aponta Fiori (1991), somente em 1911, durante o governo de Vidal Ramos, ocorreu a primeira dentre as mais relevantes reformas do ensino público de Santa Catarina, conhecida como *Reforma Orestes Guimarães*. Para a autora, a reorganização da instrução efetivada em 1911, que teve por justificção oficial "fundar um novo tipo de escola, dar à mocidade um professorado cheio de emulação e estabelecer uma fiscalização técnica e administrativa real e constante"⁴⁹, foi efetuada seguindo configurações da instrução pública do Estado de São Paulo, sob orientação do professor paulista Orestes Guimarães, cuja ação reformadora iniciou-se sem a organização de uma estrutura administrativa complexa.

De acordo com Fiori (1991), a reforma implantada por Orestes Guimarães, diferentemente das anteriores, foi introduzida por um trabalho de base, efetuado nos estabelecimentos de ensino. Em seguida, Orestes Guimarães ocupou-se de cuidar pessoalmente da reforma pedagógica e administrativa do ensino público catarinense. Com o objetivo de garantir o sucesso dessa reforma, Orestes Guimarães viajou pelo estado instalando e organizando as escolas das cidades de Florianópolis, Joinville, Laguna, Lages, Itajaí e Blumenau.

Segundo Teive & Dallabrida (2011), Orestes Guimarães não poupou esforços para a sua modernização. Foram alterados espaços, tempos, normas, disciplinas, conteúdos e práticas escolares, tudo em função dos princípios pedagógicos modernos da utilidade, concretude e praticidade do conhecimento. Em outras palavras, a modernização trazida por Orestes Guimarães ancorou-se nos valores republicanos da moral, do civismo e do patriotismo. O papel da escola, na concepção dos autores, passou a ser o de instruir no sentido de desenvolver e prover conhecimentos e o de educar para desenvolver caráter, disciplina e qualidades morais.

A primeira unidade de ensino modificada pela ação de Orestes Guimarães foi a Escola Normal Catarinense, onde foram reorganizados os programas de admissão, os regulamentos, o edifício, o mobiliário, os programas das disciplinas, a carga horária e foram estabelecidas novas metodologias de ensino. Em sequência, ainda no ano de 1911, foi criado, em Santa Catarina, um tipo de instituição já existente no estado

⁴⁹ Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 23 de julho de 1911 pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos. In: FIORI, 1991. p. 80.

de São Paulo, o Grupo Escolar, sobre o qual discorreremos no capítulo anterior. Os outros estabelecimentos de ensino público estadual que não se enquadravam nos padrões dos Grupos Escolares passaram, com essa reforma, a ser denominados de Escolas Isoladas⁵⁰, Escolas Reunidas⁵¹ e Escolas Complementares⁵² (FIORI, 1991).

Cabe observar que, com a reestruturação do ensino de 1911, a escola foi inundada por conteúdos pátrios e práticas cívicas, decorrentes da ideologia nacionalista. Isso, conforme acrescenta Teive & Dallabrida (2011), compôs o processo de nacionalização do ensino em Santa Catarina desenvolvido em dois momentos distintos durante a primeira metade do século XX, sendo a Reforma Orestes Guimarães correspondente ao primeiro deles. Sinteticamente, a reforma implementada por Orestes Guimarães visou uniformizar e nacionalizar a instrução do Estado e, para cumprir tal objetivo, munuiu-se, cada vez mais, de aparatos jurídicos minuciosos e de severos mecanismos de controle. Segundo Fiori (1991), as iniciativas em favor da nacionalização do ensino concretizaram-se principalmente no fato de que as escolas se comprometeriam com a educação cívica e o ensino de cânticos pátrios. Mas, na verdade, as forças que operaram em favor do apagamento da cultura estrangeira foram muito mais incisivas do que pressupõe Fiori (1991). Como vemos ao longo desta análise, a necessidade latente da nacionalização orientou a adoção de políticas educacionais categóricas, acentuou os mecanismos de controle ideológico em todas as esferas sociais, fortalecendo a atuação autoritária do Estado em relação aos estrangeiros estabelecidos em Santa Catarina.

Para sustentar a reforma de 1911, foram publicados Portarias, Decretos e Leis, além de se consolidar um eficiente sistema de inspeção escolar, sob a égide da Inspetoria Geral da Instrução Pública. Nesse cenário, o Inspetor Geral de Ensino, cargo ocupado por Orestes

⁵⁰ As Escolas Isoladas eram instituições típicas na zona rural de Santa Catarina. Nelas, somente um professor lecionava, em uma mesma sala de aula, a todos os alunos da escola, mesmo que em diferentes níveis de aprendizagem (FIORI, 1991).

⁵¹ As Escolas Reunidas, criadas em Santa Catarina a partir de 1915, surgiram no momento em que as instituições escolares passavam por uma fase de transição, quando as Escolas Isoladas estiveram no processo transformação em um Grupo Escolar (FIORI, 1991).

⁵² As Escolas Complementares eram as instituições que objetivavam dar sequência ao ensino ministrado nos Grupos Escolares, antes do ingresso no Ensino Secundário ou no Ensino Normal (FIORI, 1991).

Guimarães, foi o responsável absoluto pela orientação e fiscalização de toda a instrução pública da época, sendo que as suas recomendações deveriam ser rigorosamente acatadas pelas escolas. Em relação aos alunos, conforme aponta Fiori (1991), as exigências governamentais evidenciavam a exacerbação do uso de preceitos tipicamente militares. Segundo a pesquisadora,

A disciplina que se exigia dos alunos era muito rígida, empregava-se penas disciplinares e normas regulavam até a organização dos recreios e a formatura dos alunos, por altura e dois a dois, antes de entrarem nas salas de aula. Havia, por assim dizer, um clima de normatização militar regulando o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. (FIORI, 1991, p. 97).

É importante observar que essa austeridade disciplinar mediada por um excessivo normativismo atendia, de acordo com Teive e Dallabrida (2011), ao critério de que todo conhecimento deveria ser de utilidade na vida prática. Nesse sentido, as lições de civismo, traduzida pela disciplinarização dos corpos, refletiram o cenário político-ideológico da época integrado pelo desejo de nacionalizar e higienizar a sociedade. Teive e Dallabrida (2011) explicam que a escolarização da higiene foi resultado da influência do discurso médico-higienista disseminado no final do século XIX e objetivou

[...] modificar hábitos e as maneiras culturalmente aprendidas acerca do cuidado com o corpo, com a alimentação e com a moradia, impondo condutas e práticas autorizadas pelas novas normas de civilidade, as quais deveriam concorrer para formas/reformar física e moralmente o cidadão brasileiro. Acreditava-se que ao ensinar, fiscalizar e obrigar o cumprimento das noções higiênicas pelas crianças, os professores concorreriam para modificar também os hábitos higiênicos familiares, civilizando a família [...] (TEIVE & DALLABRIDA, 2011, p. 112).

A reforma empreendida por Orestes Guimarães manteve sua estrutura básica até o ano de 1935, embora algumas modificações tenham sido inevitáveis com o passar dos anos. Em linhas gerais, durante a época de abrangência dessa reforma – de 1911 a 1935 –,

ocorreu uma considerável expansão da rede de ensino público estadual. No ano de 1935, as escolas municipais e particulares somavam 48.364 alunos, isto é, 44% dos estudantes catarinenses, enquanto as escolas mantidas pelo Estado (Escolas Isoladas, Grupos Escolares e Escolas Normais) contavam com 60.447 matrículas, 56% dos estudantes (FIORI, 1991). Mediante esses números, é possível concluir que se, por um lado, a expansão do ensino público estadual gerou, nos primeiros anos da República, maiores possibilidades de instrução para as classes sociais menos favorecidas e contribuiu para a integração de Santa Catarina (FIORI, 1991), por outro, o acentuado domínio governamental sobre as instituições escolares evidenciou a conveniência de ofertar educação em troca de maior controle social e de garantir um recurso que desse conta do assentamento da ideologia nacionalista.

Com a deflagração da Revolução de 1930, novas concepções efervesceram e novas lideranças começaram a se destacar no cenário político nacional. Nessa fase, conforme Fiori (1991) e tal como já abordamos na seção anterior, os parâmetros educacionais ora corroboraram as concepções da *Escola Nova* e ora os da *Escola Tradicional*. Por um lado, a concepção tradicionalista pressupunha que o professor deveria desempenhar um papel ativo no ensino e o aluno, um papel passivo; deveria ser predominante a disciplina e privilegiados os métodos de memorização e de reprodução mecânica dos conteúdos. Por outro, para a pedagogia renovada, a disciplina deveria ser entendida como algo natural e espontâneo e a escola deveria respeitar a individualidade do aluno para que ele pudesse ser o agente ativo do ensino. Em Santa Catarina, a disputa entre esses referenciais contribuiu para que, no ano de 1935, uma nova reforma educacional fosse levada a cabo.

A reforma do ensino realizada em 1935 concretizou-se sob o respaldo do professor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, "fruto intelectual da linha de ação pedagógica seguida por Orestes Guimarães" (FIORI, 1991. p. 123) e responsável pela antiga *Diretoria da Instrução Pública*, que passou a ser denominada de *Departamento de Educação*. Na avaliação de Fiori (1991),

A reorganização do ensino do ano de 1935 não teve organicidade, a amplidão e a complexidade da reforma levada a efeito por Orestes Guimarães. Segundo alguns, foi uma política de ensino que, apesar da elevação de propósito de seus mentores, pouco frutificou por ter sido basicamente uma

superestrutura administrativa e que nada introduziu de novo nos currículos escolares – redistribuiu-os apenas. A partir de 1938, leis e decretos de diferentes naturezas foram derrubando, lentamente, essa reforma de ensino. (FIORI, 1991, p. 123).

Nesse novo processo de reorganização da instrução pública estadual, conhecido como *Reforma Trindade*, as Escolas Normais foram transformadas em Institutos de Educação, passando a abranger os Jardins de Infância, os Grupos Escolares, as Escolas Isoladas, as Escolas Normais Primárias⁵³ e Secundárias⁵⁴ e a Escola Superior Vocacional⁵⁵ (FIORI, 1991). Entretanto, poucos anos após a implantação dessa reforma, o regime político do país passou por uma importante modificação, que afetou profundamente todos os setores da sociedade, em especial, a educação.

Como abordamos na seção anterior, após o golpe de Estado que deu o início ao *Estado Novo*, em 1937, o processo de centralização do poder acarretou a multiplicação dos dispositivos legais, visando a manutenção do poder recentemente reivindicado e, ao mesmo tempo, assegurando a unidade nacional. Segundo Fiori (1991), as relações entre a escola e os interesses governamentais não apresentavam conotações problemáticas na maioria dos Estados brasileiros, entretanto, como o Sul do Brasil havia recebido fortes contingentes populacionais de imigrantes estrangeiros que conservaram muitos traços das culturas da pátria de origem, considerou-se que o conceito de unidade nacional estivesse sendo ameaçado. Para garantir que essa unidade fosse preservada, a educação foi transformada em uma atividade estritamente controlada por leis e regulamentos, processo conhecido como *formalização do ensino*. O Ministério da Educação e as Secretarias de Educação foram incumbidos de fiscalizar, controlar e garantir o cumprimento dos

⁵³ Com um curso de três anos, as Escolas Normais Primárias eram destinadas a preparar professores para as zonas rurais (antigas Escolas Complementares) (FIORI, 1991).

⁵⁴ As Escolas Normais Secundárias, com um curso de três anos, eram destinadas a alunos egressos das Escolas Normais Primárias (FIORI, 1991).

⁵⁵ As Escolas Superiores Vocacionais, que recebiam alunos egressos das Escolas Normais Secundárias ou que tivessem concluído o 5º ano no Colégio Pedro II ou a ele equiparado, funcionaram apenas nos anos de 1938 e 1939 e seus alunos receberam o diploma de habilitação ao magistério nas Escolas Normais Primárias e nos Grupos Escolares (FIORI, 1991).

dispositivos legais pelas escolas. Em vista dessa realidade, e sob orientação dos órgãos federais, iniciou-se, no Sul do país, outra enérgica política de nacionalização do ensino, mais agressiva do que quaisquer políticas anteriores (FIORI, 1991).

No ano de 1938, foi fundada a *Comissão Nacional do Ensino Primário*, cuja responsabilidade foi organizar um novo plano de nacionalização do ensino primário nos núcleos populacionais de imigrantes. Esse plano previu a cooperação entre Governo Federal, Estados e Municípios e motivou a elaboração das primeiras leis nacionalizadoras nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Conforme Fiori (1991), a situação do ensino primário passou a ser a seguinte:

Nesses três Estados, o ensino primário passou a ser ministrado exclusivamente em português; foram proibidas legendas, dísticos e inscrições em outro idioma que não o nacional; os estabelecimentos de ensino não podiam receber subvenção dos governos ou de instituições estrangeiras; as escolas particulares deviam ser registradas nos órgãos oficiais competentes e era necessário que seus diretores e professores fossem de nacionalidade brasileira. E passou a haver severas penas, para os infratores de quaisquer dessas determinações legais. (FIORI, 1991, p. 134 - 135).

De acordo com Teive e Dallabrida (2011), esse cenário marcou o início da segunda campanha de nacionalização, caracterizada pela “assimilação cultural coercitiva”. Segundo os autores, para garantir a eficácia do movimento nacionalizador, muitas escolas étnicas foram fechadas de forma abrupta e autoritária, sendo, nesse mesmo local, implantadas instituições públicas que passaram a ser inspecionadas regularmente pelos agentes governamentais.

De um modo geral, a educação em Santa Catarina na década de 1940 permanecia assinalada pela concorrência entre as concepções da Escola Nova e da Escola Tradicional. Todavia, no ano de 1944, por meio do Decreto n. 2991 de 28 de abril, o Estado solucionou essa questão, exigindo a adoção imediata dos métodos e pressupostos da corrente escolanovista nas escolas primárias catarinenses.

Até o ano de 1945, quando o país iniciou o processo de redemocratização política, ainda foram evidentes, em Santa Catarina, os

padrões disseminados durante o *Estado Novo* em matéria de ensino. Segundo Fiori (1991), em janeiro de 1946, alguns dispositivos legais de ordem federal foram decretados para que se consubstanciasse uma Lei Orgânica do Ensino Primário e do Ensino Normal⁵⁶ em nível nacional. Embora alguns Estados tenham desprezado essas deliberações do Governo Federal, Santa Catarina manteve sua posição e continuou seguindo as recomendações federais, iniciando mais uma reforma no ensino público, conhecida como *Reforma Elpídio Barbosa*⁵⁷.

Ainda que determinada pelas recentes recomendações do Governo Federal, a reforma educacional de 1946 retomou e adaptou muitas das diretrizes da primeira grande reforma do ensino de Santa Catarina, a Reforma Orestes Guimarães, de 1911. No entanto, mesmo com a readmissão de parâmetros mais tradicionais, a Reforma Elpídio Barbosa endossou a oficialização da pedagogia renovada e dos mecanismos de controle desenvolvidos durante o Estado Novo. Nesse contexto, ministraram o Ensino Normal os Institutos de Educação, as Escolas Normais e as Escolas Normais Regionais; e o Ensino Primário, os Cursos Complementares, os Grupos Escolares, as Escolas Reunidas e as Escolas Isoladas. Sob as prescrições da Reforma Elpídio Barbosa, que foi confeccionado o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*.

Nesta seção abordamos os aspectos gerais do ensino em Santa Catarina. Vimos que a educação estadual passou, ao longo dos anos por diversas reformas que expressaram as tensões entre as principais correntes pedagógicas e a partir das quais foram delimitadas as diversas diretrizes educacionais, bem como as tensões das campanhas de nacionalização. Na próxima seção, analisamos aspectos relacionados ao ensino primário na cidade de Joinville, norte de Santa Catarina, onde foi fundado o Grupo Escolar Conselheiro Mafra.

⁵⁶ Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, que dispôs sobre o Ensino Primário, e Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946, que deliberou sobre o Ensino Normal, sobre os quais versaremos na próxima seção.

⁵⁷ Natural de Florianópolis, Elpídio Barbosa (1899 - 1966) atuou como professor e diretor de escolas estaduais catarinenses, bem como foi reconhecido por corroborar e dar sequência às ações de Orestes Guimarães. Entre os anos de 1940 e 1950, Elpídio Barbosa dirigiu o Departamento de Educação sendo que, em 1946, liderou a reestruturação do ensino estadual (FIORI, 1991).

4. 3 O PRIMEIRO CENTENÁRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM JOINVILLE

A fim de consolidar as políticas migratórias e de contribuir para a vinda dos estrangeiros para o Brasil, conforme aponta Cristofolini (2002), as terras da Colônia Dona Francisca, situadas na região Norte do Estado de Santa Catarina, foram doadas à Companhia Colonizadora de Hamburgo⁵⁸ pela princesa Francisca Carolina, irmã de D. Pedro II, e seu marido, François Ferdinand Philipe, príncipe da cidade de Joinville, na França. Assim, em meio um intenso processo de colonização, oficializado em 9 de março de 1851, a Colônia Dona Francisca, antes habitada por índios Carijós, passou a ser povoada por imigrantes vindos da Alemanha, da Suíça e da Noruega, o que resultou, em 1866, na fundação do município de Joinville⁵⁹.

Nos primeiros anos de ocupação, de acordo com Cristofolini (2002), a Colônia Dona Francisca foi constituída por um terreno alagadiço, de clima úmido, coberto por uma floresta, sem infraestrutura e recursos para a conservação da saúde e da qualidade de vida. Geograficamente isolados e guarnecidos por uma formação cultural, religiosa e política diversa da formação da população local, os imigrantes da Colônia Dona Francisca estabeleceram suas próprias regras de convivência comunitária e normas para o exercício da cidadania, análogas às dos países de origem. A cultura da população joinvilense, desde a fundação da Colônia (1851), caracterizou-se pela predominância dos traços germânicos. Tal situação, de acordo com o autor, favoreceu a preservação da língua, dos costumes alemães e, conseqüentemente, a resistência à influência da cultura luso-brasileira⁶⁰.

⁵⁸ De acordo com Costa *et al.* (2005), o processo de ocupação do espaço que viria a se tornar a cidade de Joinville ficou sob responsabilidade da Companhia Colonizadora de Hamburgo, cuja tarefa era arregimentar imigrantes na Europa e organizar a infraestrutura necessária para acomodá-los nas regiões de colonização. Essa companhia, segundo Cristofolini (2002), foi responsável pela fixação de 17.408 colonos no território catarinense entre os anos de 1851 e 1890.

⁵⁹ O município de Joinville foi fundado pela Lei Provincial n.º 566, de 15 de março de 1866, sob a denominação de *São Francisco Xavier de Joinville*. Foi elevado à categoria de cidade no ano de 1877, pela Lei Provincial n.º 842, após desmembrar-se de São Francisco do Sul (COSTA *et al.*, 2005).

⁶⁰ De acordo com Cristofolini (2002), no início da colonização de Joinville, foram trazidos povos de localizações geográficas distintas, mas cujas línguas

Cristofolini (2002) acrescenta que o delineamento dos espaços sociais, ao longo da ocupação do território joinvilense, por muitas vezes, deu-se em meio a conflitos étnicos entre teutos e brasileiros, sendo que, nesses conflitos, os grupos dominantes não eram os dos nativos, mas dos estrangeiros. Sobre essa realidade, Sílvia Hagemann (2000, *apud* CRISTOFOLINI, 2002. p. 29) testemunha que "as famílias alemãs não se davam com as famílias brasileiras, um não olhava para o outro e para evitar esse mal estar, nas festas de aniversário, um dia convidavam-se os alemães e no outro dia os brasileiros [...] os alemães que colocassem os filhos para aprender o português eram desprezados pelos próprios alemães". Nesse excerto, vemos que a valoração atribuída às populações estrangeiras oscila, enquanto alguns grupos buscam a manutenção das raízes étnicas, outros reivindicam a sua assimilação ou até mesmo a sua exclusão.

A organização colonial, determinada pela conjuntura da economia liberal capitalista, assegurou o surgimento das instituições sociais, como clubes, sociedades recreativas, associações, igrejas e escolas (CRISTOFOLINI, 2002). Nesse entretempo, as crianças foram encaminhadas à escola com o objetivo de receberem educação e preparação para que, quando adultas, pudessem desempenhar bem suas tarefas enquanto cidadãos e como uma forma de garantir a constituição de uma colônia "modelar". Em linhas gerais, por meio dessa iniciativa, buscou-se satisfazer os interesses das elites emergentes que estavam articuladas com a Sociedade Colonizadora e comprometidas com o propósito de "delinear o perfil de uma sociedade ordeira e moderna" (CRISTOFOLINI, 2002. p. 23).

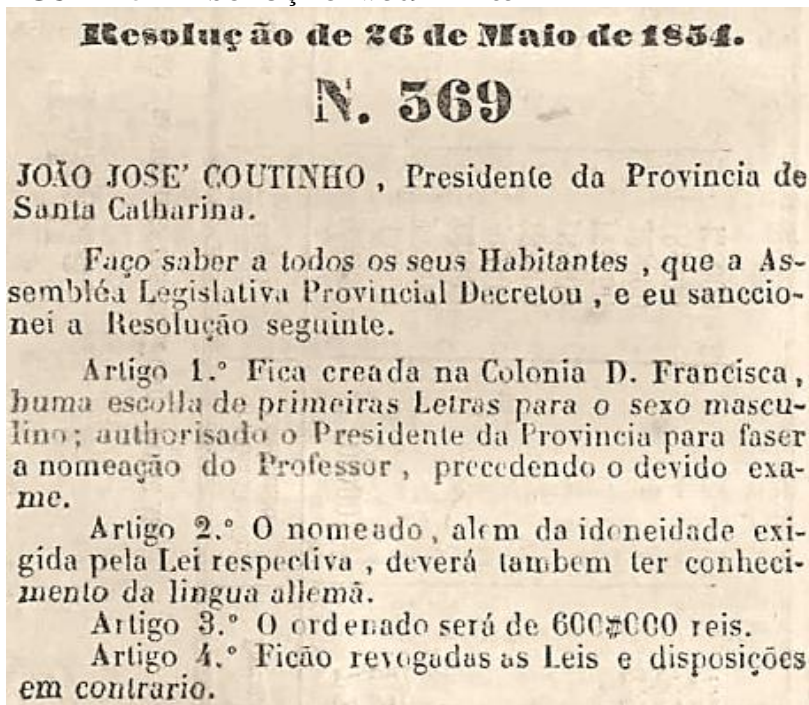
Na concepção de Cristofolini (2002), até o final do século XIX, a maior parte das escolas foi controlada pelas igrejas e era comum que os sacerdotes dessas religiões exercessem também a função de professor e que os espaços abrigassem, nos dias úteis, as escolas e, nos finais de semana, a igreja. A alfabetização, nesse cenário, era utilizada como um dos meios de preservação da doutrina e de manutenção da fé, afinal, era fundamental que os cristãos pudessem exercitar a leitura dos textos sacros. Entretanto, de acordo com Klug (2003), o valor e o significado

pertenciam ao ramo linguístico germânico, o que possibilitou maior assimilação do alemão pela população. Mesmo que houvesse grupos de imigrantes de outras regiões, falantes de outras línguas, predominou a língua que era de conhecimento da maioria, isto é, o alemão. Essa língua passou a ser adotada no cotidiano, na escola, na igreja, no trabalho, no comércio e no lazer, a ponto de dificultar a interação entre aqueles que a desconhecem.

da educação escolar não podem ser generalizados nem mesmo para um grupo específico de imigrantes, como é o caso dos germânicos, população predominante na Colônia Dona Francisca (KLUG, 2003).

Falar da escola alemã em Santa Catarina implica a necessidade de se levar em conta outra instituição extremamente importante na história da imigração, ou seja, a igreja. Em torno dessas duas instituições se organizou a vida, o cotidiano das colônias, especialmente daqueles mais distantes dos núcleos urbanos (Stadtplatz). Fato é que estas instituições desenvolveram vínculos muito fortes entre si, de sorte que, aquilo que afetava uma, produzia reflexos diretos sobre a outra, quadro este muito bem percebido em 1885 pelo líder joinvilense Ottokar Doerffel, ao afirmar que "onde falta a escola a igreja em nada poderá ajudar". (KLUG, 2003, p. 142).

No ano de 1854, com a regulamentação do ensino na Corte e a consequente reconfiguração da instrução nas Províncias, foi instalada a primeira escola pública primária em zona de colonização, a *Escola de Primeiras Letras da Colônia Dona Francisca*. Cabe destacar que, conforme a Resolução n. 569, de 26 de maio de 1854, essa instituição seria destinada a estudantes do sexo masculino e, embora não tivesse explicitado se o ensino seria ministrado em língua portuguesa, o professor, nomeado pelo Presidente da Província, deveria dominar a língua alemã.

FIGURA 15 – RESOLUÇÃO N. 369 DE 1854

Fonte: SANTA CATHARINA, **Resolução n. 369**, de 26 de maio de 1854.

Em 1858, foi documentada pela Sociedade Colonizadora em Hamburgo a existência de uma escola, mantida parcialmente pela comunidade, pela Igreja e pelo Governo, localizada no centro da colônia, dirigida pelo Padre Carlos Boegershausen (COSTA *et al.*, 2005; CRISTOFOLINI, 2002)⁶¹. Segundo a fala do Presidente da Província, João José Coutinho, dirigida à Assembleia Legislativa Provincial, nesse ano, a Colônia encontrava-se na seguinte situação:

Colonia D. Francisca. No ultimo de Dezembro existião na Colonia D. Francisca 1700 habitantes, 272 mais que no anno anterior. Dos colonos estão naturalisados 272 sendo 176 homens, e 116 mulheres. No anno findo entrarão vindos de Hamburgo 335 pessoas. Nascerão 56, fallecerão

⁶¹ Escola que já apresentamos no Capítulo 3, uma vez que posteriormente veio a constituir o Grupo Escolar Conselheiro Mafra.

58, e retirarão-se da Colonia 61. Destes devem voltar muitos como é de costume, por que procurando melhor jornal na província do Paraná voltão depois com as suas economias a comprar terras na colônia.

Existem na povoação Joinville 87 casas, e nas situações agrícolas 223 habitadas, e se estão construindo 23 nas situações agrícolas, e 7 na povoação.

A agricultura prospera admiravelmente. Existem 32 engenhos de farinha de mandioca, 11 de assucar e agoardente, 4 de socar arroz, 3 de moer milho, 2 serrarias, 5 olarias, 4 fabricas de charutos, 3 de cerveja, 2 de licores, 3 padarias, 3 açougues, 3 casas de pasto, 10 de molhados, e fazendas secas, 1 botica, e 1, cortume.

Está a concluir-se a casa de oração protestante, e em andamento a Igreja Catholica, e bastante adiantadas as casas dos parochos, e das escolas. (SANTA CATHARINA, 1858, p. 14).

De acordo com o Relatório do Presidente da Província de 1874, havia na Colônia D. Francisca 2 edifícios de escolas públicas e 12 de escolas particulares. Foram contabilizados 795 estudantes matriculados, regidos por 16 professores e 3 professoras. Levando em consideração os dados expostos no *Mappa Estatistico da Colonia D. Francisca*, que soma o total de 2.594 crianças entre 0 a 10 anos, e os dados apresentados por Cristofolini (2002), podemos reforçar a estimativa de que ainda assim não havia mais do que 10% da população em idade escolar frequentando a escola.

segurança no trabalho, podiam ser dispensados a qualquer momento pela comunidade que os contratava. Dadas as características exigidas, grande parte dos professores era do sexo masculino. A escola passava a ser a imagem e semelhança de seu professor e este, da comunidade que o contratava, já que não existia um currículo programático e um controle governamental. (COSTA *et al.*, 2005, p. 29 - 30).

Nos anos finais do Império, segundo consta no Relatório apresentado pelo Presidente da Província Francisco José da Rocha à Assembleia Provincial em 1887, a Província de Santa Catharina destinava $\frac{1}{4}$ da sua receita à educação popular, mas encontrava dificuldades para assegurar, conforme as determinações do Governo Imperial, a obrigatoriedade do ensino. O Presidente da Província relata nesse documento a avaliação oficial quanto aos altos índices de evasão escolar. Assim, de acordo com ele, fora da Capital, as famílias declaravam muitas justificativas para que as crianças não frequentassem a escola, não enviando os filhos por falta de recursos financeiros, de transporte, por precisarem de mão-de-obra no serviço rural e por acreditarem que a alfabetização seria suficiente para as crianças.

Por um lado, a ignorancia dos pais não permite que se interessem pela instrução dos filhos, cuja educação completamente descuram. Aqui mesmo na Capital encontram-se turmas de creanças desviadas das escolas, em companhias pouco edificantes, ostentando vícios, palavras e gestos immoraes. Frequentemente, à noite, quando deveriam estar em casa preparando lições [...] Alguns pais, tendo sido prevenidos pelos preceptores, contentam-se em verificar que os filhos sahiram de casa à hora das lições, e tanto basta para que os justifiquem e censurem os mestres por fazerem-lhes taes queixas! Outros declaram abertamente que a obrigação dos pais é cria-los; educa-los pertence aos mestres.

Fóra da Capital, ao menos os aproveitavam em serviços, ainda que rudes; não os instruem, mas não concorrem para que se pervertam. Uns deixam de manda-los à escola, pretextando a **distancia**, outros a **estação**, outros a necessidade

do **serviço rural**, outros a **impossibilidade do comparecimento de manhã**, não havendo 2ª sessão à tarde; a maior parte – **falta de meios**. De ordinário, si o menino tem a infelicidade de poder lêr qualquer carta de modo que o pai o compreenda, admirado da sabedoria do filho, retira-o logo da escola, o considera-o apto para escrivão pelo menos. (SANTA CATHARINA, 1888. p. 95 – 96, grifos nossos).

Nesse mesmo documento, foi exposto um impasse relativo à instrução das crianças estrangeiras. Segundo o Presidente da Província, por determinação legal, a partir de 1886, somente as escolas que ensinassem em língua portuguesa receberiam subsídios governamentais. Compreendemos que, com dessa determinação, o Governo Provincial buscou, por um lado, barrar a disseminação do idioma estrangeiro, que era feito por meio do ensino privado e, por outro, incentivar o ensino do português aos imigrantes. Mas, ao invés de aumentar o número de matrículas nas escolas públicas em função do fechamento das escolas privadas, verificou-se o crescimento do ensino particular, lecionado por professores estrangeiros. Segundo o Relatório,

Estabelecer professores nacionais em núcleos coloniaes é pagar instrução que não se dá. Além de serem raros os professores nacionais que entendam os idiomas dos immigrants e possam fazer-se compreender pelos alunos, os immigrants não têm confiança sinão nos professores de sua nacionalidade, e, quando não os têm no meio onde se acham estabelecidos, arvoram em professor qualquer lhes pareça mais competente. Preferem ao ensino nacional gratuito esse outro, embora lhes custe uma mensalidade, que tornam provisória, porque estes pedem logo a subvenção da Lei Provincial auctoris a às escolas particulares em certas condições.

A Lei Provincial do anno passado determinou que não se desse subvenção às escolas nas quaes não se ensinasse o idioma nacional; mas os professores alegam que não podem ensinar sinão depois que os alumnos conheçam o idioma de seus pais afim de aprenderem o nacional por meio de tradução. Succede, porém, que, por esse systema, nunca eles o aprendem, porque logo que

os pais os consideram aptos em leitura e escripta de seu idioma, os retiram da escola para empregalos como auxiliares nos serviços de sua profissão, e os mais abastados os enviam para a Europa, onde completam a educação que lhes é destinada. (SANTA CATHARINA, 1888, p. 327).

De fato, por meio da determinação que proibiu o ensino em língua estrangeira, criou-se um impasse, uma vez que se tornou impossível lecionar em um idioma desconhecido pelos estudantes, que só falavam em língua alemã. Possivelmente, esse conflito teria sido o suficiente para causar insegurança às famílias que se preocupavam com a educação dos seus filhos, fazendo com que elas recusassem o ensino gratuito. Segundo Fiori (1991), essa tomada de posição governamental justificou-se do ponto de vista político ideológico, mas causou sérios transtornos aos docentes. Essas dificuldades originavam-se do fato de que diante dos recursos didáticos da época, era praticamente impossível alfabetizar em português crianças que interagiam somente em outra língua.

Conforme destaca Fiori (1991), se essa lei fosse cumprida, o processo de alfabetização estaria em risco pelo fato de efetivar-se em um idioma desconhecido pelos estudantes. Se não fosse cumprida, os professores passariam a alfabetizar seus alunos na língua da comunidade local sob o risco de, logo que houvessem dominado os mecanismos básicos de leitura e escrita na sua língua materna, serem retirados da escola pelos pais, impedindo-os de aprender o português.

De acordo com Fiori (1991), esse impasse na orientação pedagógica do ensino ministrado a filhos de estrangeiros não seria resolvido durante o Império. No que diz respeito à assimilação dos descendentes de grupos étnicos estrangeiros, conforme destaca a autora, as escolas públicas da Província foram caracterizadas pela ineficiência e insuficiência. Nesse período, Joinville⁶² contabilizou cerca de 15.600 habitantes, 2 escolas públicas, sendo uma delas mista, 2 particulares na zona urbana e, na área rural, outras 12 escolas mantidas pelas comunidades (SANTA CATHARINA, 1888).

Na primeira década do século XX, em consonância como o projeto estadual de reformulação do ensino, Joinville tornou-se pioneira

⁶² Embora tenha sido elevada à categoria de cidade no ano de 1877, pela Lei Provincial n.º 842, nos Relatórios do Presidente da Província, a região é referenciada ora como *Colônia D. Francisca*, ora como *Joinville*.

em Santa Catarina na efetivação das principais reformas da instrução pública. Isso se deu, de acordo com Cristofolini (2002), porque a cidade contemplava muitas instituições particulares de ensino. A proliferação dessas instituições nas regiões de imigração motivou as preocupações governamentais em ampliar a educação pública em substituição à privada, ligadas ao currículo e à cultura estrangeira. Assim, o projeto de expansão das escolas públicas seguiu os propósitos ideológicos de desenvolver, modernizar e nacionalizar a educação. Para Cristofolini (2002), a ideologia oficial da época foi "intervir no espaço social e cultural catarinense para estimular o desenvolvimento socioeconômico, a assimilação e a integração dos imigrantes e seus dependentes à cultura luso-brasileira" (CRISTOFOLINI, 2002, p. 74 - 75).

Antes mesmo do início da República, a preocupação com o ensino estrangeiro já era disseminada entre os dirigentes da Província, como podemos verificar na avaliação de Francisco José da Rocha em 1887:

Bem importante é a cidade de Joinville, onde prosperam as industrias e o commercio, e onde, portanto, a troca de relações impõe a necessidade do idioma nacional; e entretanto até a polícia local é feita por alemães, (que ali eram engajados contra a expressa disposição da Lei), porque os soldados nacionais nem eram compreendidos nem compreendiam aquelles a quem policiavam, não dando o seu serviço o resultado que o dos outros apresentava.

Esse exclusivismo de idioma é um erro dos imigrantes, mas é uma deploravel realidade sem correctivo. Si eles proprios tivessem o espirito mais culto, conheceriam que, estabelecidos no Brazil com todos os favores legaes, seu principal interesse deveria ser identificarem-se com ele quer material, quer moralmente, habilitando seus filhos a tudo quanto a nova pátria possa exigir-lhes, com realce para seus nomes e suas raças. (SANTA CATHARINA, 1888, p. 328).

Em dezembro de 1906, com o falecimento do Padre Carlos Boegershausen, fundador da escola católica da Colônia Dona Francisca, tal como dito no Capítulo 3, o Governo encontrou uma brecha para ampliar a sua atuação na maior e mais tradicional instituição de ensino da cidade, municipalizando de vez o "Colégio do Padre". Nesse

momento, por intermédio da Secretária de Educação de São Paulo, foi convidado para reorganizar o ensino o professor Orestes Guimarães, que, atuando no recém-fundado Colégio Municipal de Joinville, inseriu, no Estado Santa Catarina, o modo paulista de fazer educação (FIORI, 1991).

Antes da chegada de Orestes Guimarães ao Colégio Municipal de Joinville, ministrava-se o ensino em alemão para as crianças teuto-brasileiras em cinco classes mistas, amparado por materiais didáticos em língua alemã, e, para as crianças luso-brasileiras, o ensino era ministrado em português, mas sem o auxílio de materiais didáticos e numa sala mista composta por, aproximadamente, 120 alunos (CRISTOFOLINI, 2002). Segundo apreciação valorativa do Colégio feita por Orestes Guimarães,

A antiga escola publica de Joinville tinha a organização abaixo: Cinco classes mixtas, frequentadas pelos alunnos allemães e uma outra classe, também mixta, frequentada pelos alunnos brasileiros [...].

A organização acima apontada, sobre ser anti-patriotica, estabelecendo a desunião das crianças uma selecção odiosa desde os bancos da escola primária dessas crianças, futuro immediato de Joinville e não remoto da Pátria, ainda apresentava um injustiça revoltante: a desigualdade do ensino, dado aos alunos teutos e aos lusos como adiante provarei.

Não bastava a selecção de raça. era necessária a do ensino. Sim, porque para os alunnos teutos havia, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classe, cada uma no seu salão, cada uma com o seu material apropriado (mappas geographicos em allemão) e cada uma respectivamente regida pelos habeis professores - Camilla Leuer, Francisca Leuer, Germano Timm, Alvino Kollback, Theodoro Lauer e pelo padre Carlos Böegenshausen, que accumulava a funcção de director.

Agora, para os alunnos lusos, approximadamente em número de cento e vinte, havia uma professora D. Senhorinha Soares, e eram todos collocados n'um salão. Dos alunnos lusos só tinham permissão para penetrar nos praços vedados [...] aquelles que queriam aprender o allemão.

Era, pois, a antiga escola publica, uma escola para assimilação dos brasileiros; separada em tudo e por tudo do ideal a que devemos atingir, pela isenção de animo no tratamento e ensinamento às crianças (GUIMARÃES, 1909, p. 4 - 5)⁶³.

Ao assumir a direção do Colégio Municipal de Joinville, no final de 1906, Orestes Guimarães determinou muitas modificações naquele cenário. Ainda nesse ano, publicou um novo Regimento Interno e um novo Programa de Ensino, que serviram como base para a reforma. Dentre as ações empreendidas por Orestes Guimarães, a substituição do ensino em alemão pelo ensino ministrado em língua portuguesa foi a que gerou mais polêmica e maior resistência por parte da comunidade escolar, motivando uma crescente evasão dos estudantes. Segundo Cristofolini (2002), em pouco tempo, o Colégio Municipal de Joinville passou a representar a "vontade do Estado", isto é, a cada Lei, Decreto, Portaria expedida pelos governos Municipal, Estadual e Federal, o ensino nessa instituição era "atualizado", subsidiando as manobras que objetivavam modelar a sociedade.

Com a municipalização da Escola do Padre Carlos, outra importante instituição, a *Escola Paroquial*, fundada em 1907 pelo Padre José Sundrup, encarregou-se de dar continuidade ao ensino religioso ministrado conforme os preceitos da Igreja Católica. Nessa instituição, ao contrário do que aconteceu Colégio Municipal de Joinville, manteve-se o ensino em língua alemã para uma clientela crescente de crianças teuto-brasileiras. O aumento do número de matrículas na Escola Paroquial, conforme ressalta Cristofolini (2002), também pode estar relacionado à resistência das populações teuto-brasileiras ao ensino público e laico. A variação no número de matrículas no Colégio Municipal de Joinville e na Escola Paroquial é especificada na Tabela 11:

⁶³ GUIMARÃES, Orestes. (1909) **Relatório do Colégio Municipal de Joinville, encaminhado ao Sr. Superintendente Municipal**. Joinville.

TABELA 11 – NÚMERO DE MATRÍCULAS ENTRE OS ANOS DE 1906 E 1909

ANO	COLÉGIO MUNICIPAL DE JOINVILLE	ESCOLA PAROQUIAL	TOTAL
1906	478	-	478
1907	345	32	377
1908	223	85	308
1909	160	243	403

Fonte: CRISTOFOLINI, 2002. p. 81

Para Cristofolini (2002), a Escola Paroquial denotou a realidade de muitas escolas particulares e comunitárias das regiões de imigração. Outro exemplo, bastante característico da realidade do ensino privado em Joinville, foi o da Escola Alemã, fundada pela comunidade luterana em 1866, que, por algumas vezes, foi fechada, em função das campanhas de nacionalização do ensino, e reaberta, pelas forças de resistência. Esse embate, visto à luz dos construtos bakhtinianos, remete ao conceito de forças centrípetas e centrífugas que agem em função da centralização e da homogeneização das práticas culturais ou da resistência em relação aos sistemas ideológicos estáveis.

Segundo Cristofolini (2002), de um modo geral, as escolas de natureza germânica foram vistas com desconfiança pelos governos e, mediante muitas manobras políticas, foram coagidas a se nacionalizar, sob ameaça de fechamento. Antes mesmo do início da República, conforme discutido anteriormente, já haviam sido implantadas pelo governo algumas medidas em favor da nacionalização do ensino. Entretanto, nenhuma determinação legal foi seguida à risca até o início da Reforma Orestes Guimarães, em 1911.

Sinteticamente, após a vinda de Orestes Guimarães para Santa Catarina, pode-se notar a organização de um sistema de ensino e a centralização, antes inexistente, das políticas educacionais pelo Estado (FIORI, 1991). Isso significa que, depois de adequar o ensino do Colégio Municipal de Joinville aos moldes paulistas, o professor Orestes Guimarães ampliou, a partir de 1911, a sua atuação para outras escolas do Estado, utilizando aquela instituição, já estadualizada e transformada em Grupo Escolar Conselheiro Mafra, como referência para as demais (TEIVE & DALLABRIDA, 2011).

De acordo com Luna (2000), a campanha de nacionalização iniciada por Orestes Guimarães pode ser caracterizada como um

processo gradual de assimilação. Essencialmente, esse processo foi desenvolvido pela criação dos Grupos Escolares e das Escolas Complementares nos municípios de origem colonial e pela imposição do ensino de português nas escolas locais. Para o autor, o principal problema encontrado por Orestes Guimarães para a implementação da escola pública em zona de imigração foi a falta de professor cuja competência linguística desse conta do ensino de português e da língua da comunidade, especialmente do alemão. Para resolver o problema do ensino de línguas, Orestes Guimarães introduziu a língua alemã como disciplina curricular na Escola Normal e nas Escolas Complementares do Estado. Essa medida, segundo Luna (2000), desagradou parte da sociedade catarinense, que já se mostrava indisposta com as comunidades teuto-brasileiras. Mas, de acordo com Cristofolini (2002), em função do seu trabalho nas regiões de imigração, Orestes Guimarães passou a ser referenciado pelo discurso oficial como "um grande expoente da nacionalização", constituindo-se como "agente formador da consciência nacional luso-brasileira" (CRISTOFOLINI, 2002, p. 123).

Por ocasião da 1ª Guerra Mundial, a preocupação governamental com a nacionalização das populações estrangeiras do Sul do Brasil se intensificou. O rompimento diplomático entre Brasil e Alemanha acarretou maiores dificuldades para os teuto-brasileiros. Em decorrência disso, correntes internas passaram a combater fortemente todos os laços com a cultura germânica. A partir de então, surge o discurso e a avaliação da figura do luso-brasileiro como o "sujeito ideal", "protótipo de brasilidade", "elemento básico da sociedade catarinense", uma vez que conservou a língua, a religião, o sentimento pátrio, os costumes ancestrais (CRISTOFOLINI, 2002).

No ano de 1917, percebe-se uma crescente preocupação do poder instituído com o aumento de instituições particulares de ensino, que em Joinville chegam a um total de 54, enquanto que eram 15 as escolas públicas. Na mensagem dirigida ao Congresso Representativo em agosto desse ano, assim se manifesta e avalia o Governador Felipe Schmidt:

É urgente a regulamentação do ensino em escolas particulares, cujo numero é bastante avultado, existindo só em Blumenau 117, em Joinville 54, em Urussanga 18 e em São Bento 14. O total dessas escolas attinge ao numero de 277.

Algumas dellas são subvencionadas pelas municipalidades, o que não impede que, contra o regulamento da instrução estadual, o ensino seja

feito em língua estrangeira. É preciso corrigir essa situação, tornando obrigatório o ensino da língua nacional em todas as escolas, mesmo as não subvencionadas, com os programmas adoptados nas escolas publicas estaduais. [...] O Estado não pode abrir mão do ensino primário na língua nacional, nem do ensino cívico, que incute no espírito das creanças o sentimento da nacionalidade, o amor da Pátria, da sua história e das suas tradições. Ninguém nos garante que o ensino seja assim ministrado em escolas onde não existe e não pode existir essa preocupação patriótica no preparo cívico das gerações de amanhã que só pode ser muito nossa, muito brasileira. (SANTA CATARINA, 1917, p. 31 – 32).

Outra manifestação do Governador Felipe Schmidt, em relação à resistência dos estrangeiros ao ensino laico, salientou a oposição dos diretores das escolas particulares em relação ao ensino público. Segundo ele,

O laicismo do ensino é da própria natureza do regimen liberal que nos rege e delle não podemos sahir sob pena de desvirtuamento do espírito das instituições. Nas localidades, além das escolas publicas, estaduais e municipaes, existem as particulares, algumas das quaes de caracter accentuadamente religioso, sejam catholicas ou protestantes. Alguns dos directores dessas escolas fazem propaganda contra a frequência das escolas estaduais, originando-se dahi uma situação talvez de desassocêgo entre certas populações e de hostilidade franca entre esses propagandistas e as autoridades estaduais. (SANTA CATARINA, 1917, p. 31 – 32).

Em outubro de 1917, mediante a deliberação federal pelo fechamento das escolas estrangeiras acusadas de ineficiência⁶⁴, a

⁶⁴ De acordo com Luna (2000), a ineficiência quanto ao ensino de língua portuguesa referia-se ao ensino ministrado por professores que não falassem “correntemente o português” ou que fizessem uso de materiais didáticos não autorizados.

campanha de nacionalização do ensino se fortaleceu ainda mais. A lei estadual n. 1.187 tornou obrigatório o ensino preliminar a crianças de 6 a 15 anos e a inclusão das disciplinas de Linguagem, História e Geografia do Brasil, Cantos e Hinos Patrióticos, todas em língua portuguesa. Em novembro desse mesmo ano, o Decreto n. 1.063 determinou a carga horária dessas disciplinas, proibiu o uso de obras de autores estrangeiros e delimitou as regras para a reabertura das escolas fechadas (LUNA, 2000). Em Joinville, nesse mesmo ano, enquanto muitas escolas estrangeiras começaram a ser fechadas, o ensino elementar passou a ser obrigatório para a crianças entre 6 e 15 anos, sob pena de multas que variavam entre 2 a 5 mil-réis mensalmente aos pais ou responsáveis (CRISTOFOLINI, 2002). Sobre isso, em 1918, assim se pronunciou o Governador Felipe Schmidt:

Cumprindo essa determinação, providenciei para que fossem fechadas, não só aquellas escolas onde não se ensinasse a língua nacional, como todas aquellas em que o ensino da nossa língua não fosse feito de modo eficiente. Em virtude dessa interpretação foram fechadas cerca de 200 escolas particulares, que existiam nos municípios de S. Bento, Joinville, Blumenau. Itajahy, Brusque, Palhoça, Tubarão e Imaruhy, a maioria das quaes entretanto, ensinava o portuguez, mas não de modo efficiente. (SANTA CATARINA, 1918, p. 40).

Segundo Cristofolini (2002), a educação popular, a partir de então, assumiu um papel mais determinante no processo de formação da nacionalidade. Sob influência das transformações sociais e políticas, buscou-se, através da escola pública, gratuita e obrigatória, abrigar imigrantes e seus descendentes, difundir a língua e a cultura luso-brasileira, formar cidadãos patrióticos, objetivando "afastar a possibilidade de qualquer articulação de forças centrífugas que pudessem concorrer para a desintegração da unidade nacional, desestabilizando do poder os respectivos governantes" (CRISTOFOLINI, 2002, p. 44).

Segundo a mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo General Antonio Vicente Bulcão Vianna em 1930, nas escolas catarinenses havia 7.952 matrículas em 1911, 26.734 em 1920 e 46.786 em 1929. Isso significa que, desde o início da Reforma Orestes Guimarães, o número de estudantes aumentou aproximadamente seis

vezes. Em 1930, conforme podemos ver na Tabela 12, Joinville contabilizou cerca de 15% das matrículas em todo o Estado, sendo 735 nos dois Grupos Escolares da cidade. Dos estudantes matriculados no município, em torno de 23% frequentavam escolas particulares, enquanto que a maioria, cerca de 41%, frequentava Escolas Isoladas.

TABELA 12 – MOVIMENTO DAS ESCOLAS EM JOINVILLE (1930)

INSTITUIÇÃO	MATRÍCULAS	FREQUENCIA
Escolas Complementares	46	40
Grupos Escolares	735	653
Escolas Isoladas	2.725	2.431
Escolas Municipais	1.591	1.457
Escolas Particulares	1.517	1.388
TOTAL	6.614	5.969

Fonte: SANTA CATARINA, 1930, p. 47 – 53

De acordo com Luna (2000), ao longo de 1930, os discursos oficiais continuaram a refletir tendências nativistas que reportavam sentimento e apoio à obra de nacionalização. Para o autor, o tom usado nos discursos acerca das escolas particulares era geralmente de denúncia contra a suposta ausência do ensino de português nas escolas teuto-brasileiras e de outras origens estrangeiras. Esse discurso foi tomado como sustentáculo da segunda campanha de nacionalização, que se delinearía no final dessa década.

Após a saída de Orestes Guimarães, em razão da sua morte, o sistema escolar do Estado, no que se refere ao ensino de português em zonas de imigração, começou a ser regulado por dispositivos legais. Por meio do Decreto n. 58 de 28 de janeiro de 1931, determina-se que as escolas particulares, tratadas como estrangeiras, deveriam seguir os mesmos programas das escolas públicas estaduais (LUNA, 2000).

Assim, em 1937, com a implantação do *Estado Novo*, intensificou-se uma nova política de nacionalização do ensino. Munido de um forte aparato legal, o Governo Federal tornou obrigatório o ensino em língua vernácula (português) e a implantação das diretrizes curriculares gerais em todas as instituições de ensino. A campanha nacionalizadora se radicalizou, ocasionando o fechamento de muitas escolas que não conseguiram se adaptar a essa situação. Nesse cenário, medidas mais enérgicas foram tomadas pelo governo (CRISTOFOLINI,

2002). De acordo com Luna (2000), assumindo que o problema da nacionalização não havia sido resolvido, a segunda campanha encontra no autoritarismo do novo regime o clima adequado para impor uma assimilação coercitiva e imediata.

Conforme acrescenta Luna (2000), três decretos federais podem ser apontados como formas de infringir os direitos educacionais e linguísticos das populações imigrantes, são eles:

a) O Decreto-Lei n. 868 de 18 de novembro de 1938, que criou, no Ministério da Educação, a Comissão Nacional do Ensino Primário tendo como um dos seus objetivos ações de nacionalização integral do Ensino Primário;

b) o Decreto-Lei n. 1.006 de 30 de dezembro de 1938, que normatizou o livro didático, proibindo o uso, no Ensino Primário, de publicações escritas em língua estrangeira; e

c) o Decreto-Lei n. 3.580 de 3 de setembro de 1941, que enfatizou a proibição de importação de livros didáticos para uso no Ensino Primário e inviabilizou a produção, no Brasil, de livros e de quaisquer outras publicações escritos total ou parcialmente em língua estrangeira.

Segundo Cristofolini (2002), a partir de 1938, o governo de Nereu Ramos indeferiu 48 solicitações de licenças de escolas particulares em Santa Catarina. Até 1941, das 113 escolas particulares, 41 são fechadas por não se adaptarem à nova legislação. Foram exigidos: a adoção de livros oficialmente aprovados; ensaios regulares de hinos oficiais; realização de homenagens cívicas; organização de bibliotecas com obras nacionais e apresentação anual das atividades desenvolvidas pelas escolas. Os professores passaram a ser monitorados mais de perto pelos Inspetores, sob pena de serem afastados definitivamente das suas funções.

Em Joinville, entre os anos de 1935 e 1940, conforme podemos verificar na Tabela 13, o espaço ocupado pelo ensino particular passa a ser preenchido pelo ensino público. Por conta do acirramento das políticas de nacionalização, nos anos de 1938 e 1939, há uma forte redução no número de matrículas em estabelecimentos públicos de ensino. A diminuição do número de matrículas nas Escolas Isoladas corresponde ao aumento do número de alunos nos Grupos Escolares, instituições fundadas para sustentar o ideal nacionalista-republicano. Em 1940, com o início da II Guerra e as consequentes políticas de recrudescimento, temos um aumento significativo no número de matrículas nas escolas públicas de Joinville.

TABELA 13 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NAS ESCOLAS DE JOINVILLE ENTRE 1935 E 1940

ANO	ESCOLAS PRIVADAS	ESCOLAS ISOLADAS (ESTADUAIS)	ESCOLAS MUNICIPAIS	GRUPOS ESCOLARES	GERAL		
					ESCOLAS PUBLICAS	ESCOLAS PRIVADAS	TOTAL
1935	2.379	1.306	1.020	622	2.948	2.379	5.327
1936	1.883	1.360	980	1.248	3.588	1.883	5.471
1937	1921	1.480	1.055	1.236	3.771	1.921	5.692
1938	108	1.702	1.557	2.143	5.402	108	5.510
1939	-	1.374	504	1.609	3.487	-	3.487
1940	-	1.565	1.850	2.418	5.833	-	5.833

Fonte: Elaborado pela autora

A participação do Brasil na II Guerra Mundial aumentou ainda mais a repressão aos imigrantes e às culturas estrangeiras. De acordo com Cristofolini (2002), além das instituições de convivência social, espionavam-se casas e famílias para certificar-se de que ninguém estava, porventura, falando em língua estrangeira ou adotando hábitos "alienígenas". Aqueles que manifestassem qualquer resistência à nacionalização eram severamente punidos por meio de perseguições, prisões e torturas.

Por conta da campanha de nacionalização, o movimento de intervenção militar em Joinville garantiu o fechamento do Jornal da Colônia (*Kolonie Zeitung*), da Sociedade Ginástica, da Escola Alemã (*Deutsche Schule*), do Curso Primário e Jardim de Infância anexos ao Instituto Bom Jesus, da Escola Estrada Schroeder II, do Colégio Santos Anjos (antiga Escola do Paroquial), da Escola das irmãs Rosa e Sidônia Lauer, da Escola Reunida de Bananal e outras que não chegaram a encaminhar pedido de licença ao Departamento de Educação (CRISTOFOLINI, 2002).

Até a metade da década de 1940, o governo de Santa Catarina manteve a estratégia de nacionalizar o ensino para concretizar, de uma vez por todas, "o brasileiroamento e a integração dos imigrantes e seus descendentes" (CRISTOFOLINI, 2002, p. 127). Em Joinville, os teuto-brasileiros encontraram dificuldades para aceitar as reformas e a nacionalização do ensino. Entretanto, com a expansão do ensino público em detrimento do ensino privado, pouco a pouco, essas populações foram ficando sem opções, não conseguindo mais rechaçar as desinências governamentais. Sem alternativa, as comunidades germânicas começaram a aprender a língua nacional e a assimilar a cultura luso-brasileira (CRISTOFOLINI, 2002).

Após o término da II Guerra Mundial e do Estado Novo, a nacionalização perdeu sua intensidade, embora, de um modo geral, seus efeitos tenham sido diluídos ao longo de muitos anos. A língua portuguesa permaneceu obrigatória nas escolas, as associações culturais, fechadas durante o Estado Novo, retornaram às suas atividades de um modo mais "abrasileirado", com denominações escritas em língua portuguesa, sendo que as

atividades esportivas, recreativas e culturais puderam ser mantidas, desde que não reafirmassem o caráter étnico alemão. Com o arrefecimento das campanhas de nacionalização, o ensino em Joinville ganhou novos contornos.

A herança deixada pelo Estado Novo imprimiu a necessidade de sustentar o controle sobre as mais diversas instituições sociais, necessidade esta suprida por meio de pesquisas, de relatórios e de dispositivos legais de abrangência nacional. Na educação, a reforma federal do ensino primário delimitou os parâmetros da reestruturação estadual empreendida por Elpídio Barbosa, que conjugou esses novos princípios com os adotados em 1911, por Orestes Guimarães (CRISTOFOLINI, 2002). Em 1948, ano da publicação do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra*, estavam ainda vigentes em Santa Catarina os pressupostos da *Reforma Elpídio Barbosa*, os quais abordaremos em seguida.

Nesta seção, foram discutidas as configurações do ensino em Joinville desde a fundação da Colônia Dona Francisca até o ano de 1946, quando foi implantada a última reforma do ensino antes da publicação do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*. Foi possível verificar que a educação joinvilense foi determinada pela iniciativa da Igreja e dos imigrantes que ali se assentaram e, alguns anos depois, pelas políticas de nacionalização do ensino e de expansão da educação pública em detrimento das iniciativas privadas que pretendiam a manutenção da língua e da cultura germânica.

Neste capítulo, levantamos os principais aspectos do cronotopo de constituição do Relatório de 1948. No capítulo que se segue, delineamos as políticas educacionais de ensino de língua/linguagem que balizaram o seu ensino e, dialogicamente, influenciaram o discurso materializado no *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*.

5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE LINGUAGEM NA DÉCADA DE 1940

Neste capítulo, objetivamos discorrer acerca das políticas educacionais que balizaram o ensino de linguagem no Grupo Escolar Conselheiro Mafra no ano de 1948 e, conseqüentemente, orientaram o discurso materializado no relatório anual dessa instituição. Antes, porém, abordamos a questão da relevância, para esta pesquisa e para a área de Linguística Aplicada, do estudo das políticas educacionais do ensino de linguagem.

Considerando que toda atividade humana envolve o uso da língua/linguagem, Celani (2008) concebe que a relevância da Linguística Aplicada (LA) para a reflexão acerca de políticas educacionais envolve a articulação de múltiplos domínios do conhecimento que tem a linguagem como preocupação central. Essa concepção fundamenta-se, para a autora, no fato de o objetivo fundamental da educação ser “preparar os indivíduos para o exercício lúcido da cidadania, integrando-os no mundo do trabalho com possibilidades de progresso social” (CELANI, 2008, p. 17). Segundo Celani (2008),

A LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores da nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção de contextos sociais nos quais vivemos, está implicada a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2008, p. 19 – 20).

A autora afirma ainda que o processo de elaboração de uma política educacional demanda “a fixação de uma série de objetivos, enunciados em termos concretos e práticos, que devem servir de guia para a ação imediata” (CELANI, 2008, p. 18). Isso significa, a nosso

ver, que as políticas educacionais conformam construções ideológicas constituídas em consonância com o cronotopo que as envolvem, objetivando alcançar, de modo autoritário, muitas vezes, um determinado interlocutor e servir a um projeto político-econômico e social específico.

O exame do impacto das forças sociais, econômicas e políticas na teoria/prática de ensino/aprendizagem de línguas é, de acordo com Celani (2008), bastante recente. Existe, atualmente, uma nova ênfase no papel de uma política na educação, uma vez que “Questões de poder e desigualdade tornaram-se centrais no ensino/aprendizagem de línguas” (CELANI, 2008, p. 21). O desenvolvimento de uma “conscientização linguística” passou a ser uma preocupação fundamental para muitos linguistas aplicados, pois

O que acontece na sala de aula está intimamente ligado a forças sociais e políticas. A linguagem é elemento fundamental para tudo que se passa na sala de aula, não somente na aula de língua materna ou de língua estrangeira, mas também na sala de aula de todas as outras disciplinas do currículo. O conflito entre a linguagem da professora e a linguagem do aluno [...] não é questão que pode ser desprezada. O trabalho com linguagem na escola é fundamental, já que é lá que se está preparando os indivíduos para sua atuação como cidadãos com plena capacidade de atualizar seu potencial intelectual e afetivo na força de trabalho e na vida social como indivíduos esclarecidos e eficientes. Neste sentido, a LA passou a articular suas preocupações mais claramente, seguindo sua vocação de disciplina eminentemente inserida no contexto social e acima de tudo, preocupada com o papel da linguagem nos mais variados contextos escolares, institucionais, sociais e econômicos, privilegiando, talvez, o contexto escolar. (CELANI, 2008, p. 21).

Embora considere intrínseca a relação entre linguagem e política, Rajagopalan (2013) afirma que linguistas do mundo inteiro ainda tentam se desvencilhar das questões políticas no momento de tecer suas reflexões sobre a linguagem. Para o autor, isso se dá pelo receio de que

essas questões possam desviá-los da condução objetiva de suas pesquisas. Segundo ele,

Diante das evidências cada vez mais gritantes da influência da questão política na linguagem, os linguistas, sobretudo aqueles obcecados por elaborar teorias crescentemente mirabolantes, optaram por dar-lhes as costas em nome de preservar o caráter “científico” de suas pesquisas, o que significa, na sua cartilha, se contentar em apenas “descrever” os fatos e jamais se atrever a “prescrever” ações para mediar os males constatados [...] No entanto, conforme nos alerta Wright (2006), os estudiosos da linguagem humana correm o perigo de se desviarem dos seus objetivos de desvendar os segredos e mistérios da linguagem humana se conduzirem suas investigações ao largo do reconhecimento de que a linguagem humana se encontra visceralmente atrelada a sua atuação política no mundo. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 144).

Rajagopalan (2006) observa que, embora tenha sido reconhecida e institucionalizada como área de estudos há menos de meio século, a política linguística esteve presente em todo o tempo ao longo da história, influenciando diretamente a tomada de decisões acerca das políticas educacionais, pois, referenciando Joseph (2006), o autor defende que a linguagem é constitutiva e indissociavelmente política. De acordo com ele, a língua serviu, por muito tempo, como atributo característico da nacionalidade. Desse modo, o ensino de linguagem denotou a adoção de práticas pedagógicas que objetivavam a demarcação linguística dos povos. Na acepção de Rajagopalan (2006),

Afinal, não se deve esquecer que conceitos políticos como “estado-nação” e seus correlatos “nacionalidade”, “pátria”, “patriotismo” e por aí vai foram cuidadosamente esculpidos na Europa do século XVI em diante para tornar possível a concretização de seus projetos de espalhar sua zona de influência ao redor do mundo (Wright, 2004). Concomitantemente, surgiu também o culto aos diversos símbolos visíveis ligados a esses construtos, entre eles, o hino nacional, a

bandeira nacional, o brasão régio etc. O século XIX presenciou a consolidação desses conceitos – um processo que se deu através de um **trabalho árduo de delineação das fronteiras entre os territórios recém-demarcados** e a **implementação de práticas pedagógicas que visavam à separação linguística dos povos** nos dois lados das fronteiras. Essas práticas pedagógicas eram apenas a outra ponta de um contínuo que começava com o planejamento linguístico. Convém lembrar que o mote da época era: “um povo, uma nação, uma língua”. **As línguas eram convocadas para servir de laço unificador de um povo e distingui-lo dos seus vizinhos** (para não falar dos seus desafetos e inimigos – cf. Dunbar, 1997) e, no **processo eram transformadas em línguas nacionais**. Em muitos casos, essas línguas só começaram a existir como entes autônomos a partir de sua convocação para servirem como **símbolos nacionais**. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 145 – 146, grifos nossos).

No Brasil, a história da política linguística em relação às línguas estrangeiras evidencia o pensamento de que “a política deve ser primeira e preponderantemente uma política direcionada à preservação e à consolidação da língua como meio da cultura” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 152). Sob essa ótica, a política linguística brasileira foi marcada pela atuação em favor da centralização linguística sob a justificativa da *unificação*, da *distinção* e do *fortalecimento da nação* mediante outras.

Em vista das considerações acerca da importância de observarmos o discurso oficial, materializado nas políticas para o ensino de língua/linguagem, neste capítulo discorreremos acerca das políticas que embasaram o ensino público no cronotopo de constituição do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*.

5.1 A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA CATARINENSE A PARTIR DAS REFORMAS CAPANEMA E ELPÍDIO BARBOSA

No final da década de 1930, como discorreremos no capítulo anterior, o Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema deu início

a um processo de reformas educacionais em todos os níveis de ensino. Na década de 1940, com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino⁶⁵ foi instituída a Reforma Capanema, por meio da qual foram reorganizados os ensinos industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola (SAVIANI, 2013).

Segundo Romanelli (2014 [1978]), até a instituição da Reforma Capanema, os sistemas de ensino primário estiveram ligados somente à administração dos Estados, estando sujeitos às condições destes para legislar e inovar. Assim, a administração estadual foi, por muitos anos, responsável por organizar e reformar o seu ensino primário, mas as suas reformas foram isoladas e, de acordo com a autora, contribuíram para acentuar ainda mais as diferenças regionais em matéria de educação.

Em relação ao Ensino Primário, o Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946, que consubstanciou a Lei Orgânica do Ensino Primário, estabeleceu, entre outras coisas, que:

a) o Ensino Primário seria dividido em duas categorias: o Ensino Primário Fundamental, obrigatório para crianças entre 7 e 12 anos; e o Ensino Primário Supletivo, para adolescentes e adultos;

b) o Ensino Primário Fundamental seria ministrado em dois cursos sucessivos: o Primário Elementar, com 4 anos de duração e o Primário Complementar, com 1 ano de duração, enquanto que o Primário Supletivo teria somente o Curso Supletivo, com 2 anos de duração;

c) os conteúdos não seriam distribuídos por disciplinas, mas por Grupos Disciplinares⁶⁶;

⁶⁵ As Reformas Capanema foram instituídas por meio de oito decretos-lei: a) Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2013).

⁶⁶ Conforme apontamos anteriormente, entendemos que com essa medida houve um enxugamento no número de matérias em relação aos Programas de Ensino anteriores, pois áreas afins foram agrupadas com o objetivo de compor um único Grupo Disciplinar.

d) o Ensino Primário passaria a obedecer a um programa mínimo e a diretrizes estabelecidas pelos pesquisadores do Ministério da Educação e Saúde em cooperação com os Estados;

e) todos os estabelecimentos de ensino primário, públicos ou privados, formariam um sistema escolar unificado, seguindo uma unidade organizacional e diretiva;

f) os Estados e o Distrito Federal criariam a sua própria legislação educacional, respeitando as diretrizes do sistema nacional de ensino, sendo que o desatendimento aos princípios gerais impediria o recebimento dos recursos financeiros distribuídos pelo Fundo Nacional de Ensino Primário; e

g) os estabelecimentos de Ensino Primário deveriam organizar e desenvolver instituições complementares da escola que tivessem por fim "a prática de atividades educativas [...] que estendam sobre o meio a influência educativa da escola" (BRASIL, 1946).

Mediante as finalidades elencadas para o Ensino Primário, destacamos o evidente interesse em resguardar a forma de governo republicana e de fortalecer a soberania do Estado por meio do enaltecimento dos símbolos pátrios e da difusão das atividades cívicas. Essas finalidades denotam também o endossamento das políticas de nacionalização do ensino como parte do processo de aculturação das populações estrangeiras e de formatação dos sujeitos em virtude de um projeto específico de sociedade. Além disso, percebe-se que a seleção dos conteúdos escolares vai ao encontro desse projeto de sociedade, pois pressupõe a veiculação de conhecimentos voltados para a solução dos “problemas” imediatos dos sujeitos, em relação a sua saúde, ao convívio familiar e social e ao aprimoramento técnico-profissional, como podemos notar no excerto abaixo:

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeça, dentro de elevado espírito de fraternidade humana;

b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;

c) elevar o nível de conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (BRASIL, 1946).

Conforme Romanelli (2013), a *Lei Orgânica do Ensino Primário* foi gestada em um momento de crise política, ocasionado pela substituição do regime que havia implantado o Estado Novo pelo retorno à atmosfera democrática e, por isso, se diferencia da *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, expedida em 1942. O texto do Decreto-Lei 8.529/46 denota, de acordo com a autora, o revigoramento da influência do movimento renovador e dos princípios estabelecidos no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*. Esse revigoramento refere-se ao atendimento das reivindicações dos “pioneiros”, que resultou na gratuidade, obrigatoriedade e descentralização do ensino. Ademais, a delimitação dos princípios pelos quais deveriam ser efetivadas as atividades educativas na escola primária confirma a existência dessa influência:

Art. 10. O ensino primário fundamental deverá atender aos seguintes princípios:

1. Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância;
2. ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;
3. apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva a sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;
4. desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;
5. revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo;
6. inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana. (BRASIL, 1946).

Por meio da *Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946* foram oficialmente designadas para oferecer o ensino primário as seguintes instituições públicas:

I – Escola Isolada (E.I.) – quando possuísse uma única turma de alunos regida por um único professor;

II – Escola Reunida (E.R.) – quando contasse com duas a quatro turmas de alunos e número correspondente de professores;

III – Grupo Escolar (G.E.) – quando dispusesse de cinco turmas de alunos e número igual ou superior de docentes; e

IV – Escola Supletiva (E.S.) – quando ministrasse o Ensino Supletivo, independentemente do número de turmas de alunos e professores.

Nessas instituições, o curso primário passou a ter o seu currículo estruturado por Grupos Disciplinares e Atividades Educativas, conforme dispostos na Tabela 14.

TABELA 14 – ESTRUTURA DISCIPLINAR DO CURSO PRIMÁRIO EM 1946

PRIMÁRIO ELEMENTAR	PRIMÁRIO COMPLEMENTAR	PRIMÁRIO SUPLETIVO
<ul style="list-style-type: none"> •Leitura, linguagem oral e escrita; •Iniciação matemática; •Geografia e história do Brasil; •Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; •Desenho e trabalhos manuais; •Canto orfeônico; e •Educação física. 	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura, linguagem oral e escrita; •Aritmética e geometria; •Geografia e história do Brasil e noções de geral e história da América; •Ciências naturais e higiene; •Conhecimentos das atividades econômicas da região; •Desenho; •Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região; •Canto orfeônico; •Educação física; e •Noções de economia doméstica e de puericultura. * 	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura, linguagem oral e escrita; •Aritmética e geometria; •Geografia e história do Brasil; •Ciências naturais e higiene; •Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar); •Desenho; e •Noções de economia doméstica e de puericultura. *

Fonte: Tabela elaborada a partir de BRASIL, Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946.

* Obrigatória somente para estudantes do sexo feminino.

Para adequar o seu sistema de ensino às diretrizes nacionais, Santa Catarina expediu uma série de decretos-leis que subsidiaram uma nova reforma educacional, desta vez liderada por Elpídio Barbosa, no final do ano de 1946. Por um lado, os documentos oficiais expedidos pelo Estado foram extremamente fiéis às determinações do Ministério

da Educação e Saúde e, por outro, resgataram alguns dos princípios educacionais ditados por Orestes Guimarães no início da República (FIORI, 1991). Dentre as prescrições e regulamentações expedidas, foram destinados ao ensino primário estadual:

a) o Decreto-Lei n. 298, de 18 de novembro de 1946, que aprovou a *Lei Orgânica do Ensino Primário*;

b) o Decreto n. 3.732, de 12 de dezembro de 1946, que expediu o *Programa de Ensino Primário*; e

c) o Decreto n. 3.735, de 17 de dezembro de 1946, que determinou o *Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário*.

Em linhas gerais, o Decreto-Lei Estadual 298/46, que consubstanciou a *Lei Orgânica do Ensino Primário* (Estadual), endossou o conteúdo do Decreto-Lei Federal 8.529/46, que expediu a *Lei Orgânica do Ensino Primário* (Federal), por meio de uma textualização praticamente idêntica. O Decreto n. 3.732/46 complementou as Leis Orgânicas através dos *Programas de Ensino de cada Grupo Disciplinar*. O Decreto n. 3.735/46, por seu turno, regulamentou os estabelecimentos de ensino por meio da retomada dos pressupostos organizacionais delimitados por Orestes Guimarães entre os anos de 1911 e 1914.

Nos 761 artigos do *Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário* – Decreto n. 3.735, de 17 de dezembro de 1946 – procurou-se delimitar a organização dos estabelecimentos de ensino. Essa organização tratou especificamente dos métodos de ensino a serem seguidos, do período letivo, do calendário escolar, dos critérios de promoção dos alunos, das atribuições do corpo docente, da administração, da disciplina, da escrituração, das instituições complementares da escola, entre outros assuntos. Para Fiori (1991), esse documento retoma, inclusive textualmente, muitas das prescrições elaboradas por Orestes Guimarães no Decreto n. 795, de 2 de maio de 1914, que aprovou o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas. Segundo a autora,

Na reestruturação de ensino do ano de 1946, quase quatro décadas após Orestes Guimarães haver atuado como reformador do ensino, notava-se, ainda, uma sólida presença da herança pedagógica desse educador. Esse fato, com admirável honestidade intelectual foi posto a público por Elpídio Barbosa, na Câmara dos Deputados, ao

falar da reorganização do ensino que empreendera. Por vezes, no Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário, a presença das concepções educacionais de Orestes Guimarães chega a ser textual. (FIORI, 1991, p. 151 – 152).

Por meio desse Regulamento, mantiveram-se os métodos e processos de ensino dados por meio do *Método Intuitivo*, “recorrendo-se à observação direta da natureza, na escola ou em excursões e às projeções fixas e cinematográficas e centros de interesses” (SANTA CATARINA, 1946. In: FIORI, 1991, p. 152), sendo que o ensino de leitura deveria ser mediado pelo *Método Analítico* (FIORI, 1991; TEIVE e DALLABRIDA, 2011).

Se, por um lado, o *Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário* – Decreto n. 3.735, de 17 de dezembro de 1946 – procurou delimitar a organização dos estabelecimentos de ensino, por outro, o Decreto n. 3.732/46, que expediu o *Programa para os Estabelecimentos de Ensino Primário do Estado de Santa Catarina*, traz em sua composição as orientações gerais para o grupo disciplinar de Linguagem Oral e Escrita, tais como: objetivos do ensino, sumários das matérias, sugestões práticas e indicações metodológicas.

Em síntese, nesta seção, discorreremos acerca das principais políticas educacionais que subsidiaram o ensino primário após o início da Reforma Capanema. Na seção seguinte, analisamos as concepções educacionais que subsidiaram essas políticas educacionais e que nortearam o ensino de línguas na ocasião da constituição do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*.

5.2 PRESCRIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO NA DÉCADA DE 1940

Conforme vimos na seção anterior, foi instituído pelas reformas educacionais nos âmbitos federal e estadual que o ensino, de um modo geral, deveria ser mediado em consonância com os pressupostos do *Método Intuitivo*. Vimos também que a adoção desse método de ensino não originou uma revolução no campo educacional de Santa Catarina,

uma vez que representaram o fortalecimento e a retomada de concepções educacionais trazidas para o Brasil ainda no Império⁶⁷.

De acordo com Teive e Dallabrida (2011), os primeiros programas de ensino dos Grupos Escolares catarinenses foram organizados tendo como fio condutor os postulados do *Método Intuitivo*, considerado “método de ensino popular” que “possibilitaria assegurar aos alunos os conhecimentos necessários à sua vida pessoal e profissional” (TEIVE & DALLABRIDA, 2011. p. 79). Retomando os pressupostos desse método, as crianças deveriam ser ensinadas empiricamente e, por conta disso, nos primeiros currículos dos Grupos Escolares foram elencados saberes e práticas que correspondessem a uma abordagem na qual “o ensino deveria partir do simples para complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o desconhecido, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras” (TEIVE & DALLABRIDA, 2011. p. 79). Conforme observamos, até o final da década de 1940, a políticas educacionais catarinenses passaram por diversas reformas, nas quais as concepções do *Método de Ensino Intuitivo* foram se consolidando e se fixando cada vez mais. Nesta seção, portanto, discorreremos acerca dos pressupostos desse método, tomado como um discurso sobre o ensino e aprendizagem e com o qual o Relatório dialoga.

A origem do *Método Intuitivo*, de acordo com Valdemarin (2004), remonta ao início do século XIX, quando as concepções acerca do conhecimento explicitadas por Comênio, no século XVII, e por Rousseau, no século XVIII, passaram a ser difundidas em larga escala e incorporadas por educadores com o objetivo de renovar as práticas pedagógicas, fazendo da implantação da educação sensorial uma questão prioritária. Entretanto, somente nas últimas décadas do século XIX as proposições desses autores foram articuladas, originando um conjunto de regras de como ensinar, orientações para a prática docente e apresentando respostas às dificuldades provenientes da expansão do Ensino Primário na Europa e nos Estados Unidos. Assim, mediante os movimentos de renovação pedagógica que buscaram dar conta dessas demandas difundiu-se o Método de Ensino Intuitivo, definido como um meio para a educação dos sentidos, por meio das coisas e das experiências (VALDEMARIN, 2004).

⁶⁷ No Brasil, o Método Intuitivo vinha sendo discutido nas conferências educacionais desde o final do Período Imperial, sendo oficialmente adotado por meio do Decreto n. 7.247 de 1879 (SCHARF, 2015).

Segundo Teive e Dallabrida (2011), pressupõe-se que a aprendizagem pelo *Método Intuitivo* se efetiva por meio do contato direto com as coisas (tocar, ver e sentir) e que conhecimento tem início na operação dos sentidos sobre o mundo. Assim, a partir das sensações e percepções ocasionadas pela experiência direta, os sujeitos constituiriam a matéria-prima das ideias, as quais, somadas à imaginação e ao raciocínio, possibilitariam o desenvolvimento da capacidade de julgamento e de discernimento.

O *Método de Ensino Intuitivo* pode ser caracterizado, conforme afirma Valdemarin (2001), como concreto, porque a sua prática pedagógica faz uso de objetos didáticos, conhecidos ou semelhantes àqueles conhecidos pelos estudantes; *racional*, pois se sustenta na concepção de que o conhecimento das coisas do mundo é possível pelo fato de nos conectarmos, por meio do raciocínio associativo-lógico, com o objeto a ser conhecido, criando ideias claras e exatas; e *ativo*, por conta de lançar mão de estratégias desenvolvidas para e aguçar a curiosidade e reter atenção, criando sensações que, segundo essa concepção, são retidas pela memória e sobre as quais devem operar o raciocínio e a imaginação, resultando na produção ativa de juízos. Sendo assim,

O novo método pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção da ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança e do modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir. (VALDEMARIN, 2001, p.158-159).

Entre as inovações vinculadas ao *Método Intuitivo*, conforme aponta Valdemarin (2004), está a proposição de que a escola deveria ensinar coisas vinculadas à vida, com a observação de objetos e fatos presentes no dia a dia dos alunos. Em função disso, foram introduzidos nas instituições educacionais os objetos didáticos, considerados como elementos imprescindíveis à formação das ideias, trazendo consigo a

possibilidade de cristalizar as formas de raciocínio e os modos de apropriação das coisas exteriores. Segundo a autora, “o conhecimento que foi sintetizado nos objetos escolares é introduzido na escola por ser o símbolo material do domínio e da transformação da natureza” (VALDEMARIN, 2004. p. 168).

Valdemarin (2001), Silveira (2013) e Schaf (2015) observam que, ao ser trazido para o Brasil, esse método foi equivocadamente reinterpretado, ocasionando uma grande dificuldade na sua apreensão. Nesse sentido, muitos professores o compreenderam como um *conteúdo a ser ensinado* e não como um método didático-pedagógico⁶⁸. Valdemarin (2001) complementa que, por conta desse equívoco, o ensino sob a perspectiva do *Método Intuitivo* passou a ser conduzido por meio de *manuals didáticos*, que divulgavam as novas técnicas, exemplificavam a estrutura das aulas, ordenavam o conteúdo e sequenciavam as atividades escolares, guiando os professores para a alteração de suas práticas. Seguindo essa tendência, a reintrodução do *Método de Ensino Intuitivo* no Brasil foi efetivada enquanto estratégia de renovação das práticas pedagógicas, evidenciando-se principalmente nas legislações educacionais e nos discursos pedagógicos que pressupunham a superação dos métodos tradicionais de ensino. Em meio a essa corrente modernizadora, o ensino passou a ser determinado pela tradução feita por Rui Barbosa de Primary Object Lessons, escrito por Norman A. Calkins⁶⁹ (VALDEMARIN, 2001).

Corroborando os pressupostos do Método de Ensino Intuitivo, Calkins (1886) elege como princípios fundamentais das lições de coisas:

1. É pelos sentidos que nos advém o conhecimento do mundo material. Os primeiros objectos onde se exercem as nossas faculdades, são as coisas e os fenômenos do mundo exterior.
2. A percepção é a primeira phase da intelligencia; e, pois, de ver está que a educação ha de começar

⁶⁸ Silveira (2013) afirma que, mesmo que equivocadamente concebido, o Método Intuitivo foi considerado, durante o Império, um importante elemento de renovação do ensino cujo objetivo primeiro era o de alcançar as classes populares e, ao mesmo tempo, complementar os cursos de formação de professores.

⁶⁹ A obra Primeiras Lições de Coisas, publicada no Brasil em 1886 após a tradução de Rui Barbosa, foi originalmente escrita pelo professor de metodologia de ensino norte-americano Norman Allison Calkins (1861), tendo sido largamente reeditada e traduzida para diversas línguas.

pela cultura das faculdades perceptivas. Consiste principalmente essa cultura em proporcionar occasiões e estímulos ao desenvolvimento dellas, e fixar as percepções do espirito pelos meios representativos, que a palavra nos subministra.

3. A existência de uma noção no espirito nasce da percepção das semelhanças e diferenças entre os objectos. Os conhecimentos avultam em proporção do talento crescente de discernir as affinidades e dissemelhanças e classificar as coisas, experiências e factos que uns com os outros se aparentam.

4. Todas as faculdades medram, e robustecem a poder de exercicio adequado; correndo o risco de se debilitarem, se as sobrecarregamos, ou se as applicamos a materias que não estejam naturalmente ao seu alcance.

5. Algumas das energias mentaes são tão activas e quase tão vigorosas no menino, quanto no homem: taes a sensação, a percepção, a observação, a comparação, a simples retentiva e a imaginação. Outras não chegam ao seu desenvolvimento cabal, antes que a creança toque o periodo de madureza. Entre estas a razão, a memoria philosophica e a generalização.

6. O mais natural e saudavel incentivo para obter, entre creanças, a attenção e a acquisição de conhecimentos, é associar a recreação ao ensino. A curiosidade, ou desejo de saber, e o amor do maravilhoso são grandes principios actuantes na infância, cuja satisfação traz sempre emoções deleitosas. Possuem as creanças uma nativa avidez de sciencia e actividade. Um dos seus prazeres está no acertar. Outro poderoso agente de instrucção vem a ser a confiança no proprio esforço.

7. É do bom ensino o inspirar contentamento à infancia; e, onde isso não se verifica, algum vicio ha, seja no modo de expor, seja na propria natureza do assumpto, que se escolheu para objecto da lição.

8. Os habitos de attenção firme são permanentes mananciais de educação intellectual. Ora, os hábitos adquirem-se pela reiteração do mesmo acto. Mas o grande segredo, para fixar a attenção das creanças, está em aguçar-lhes a curiosidade, e

satisfazer-lhe o amor de atividade, em temperar o ensino com associações que o amenizem, e fugir de sobrecarregar-lhes jamais as faculdades, tendo-as por demasiado tempo concentradas no mesmo alvo.

9. O processo natural de ensinar parte do simples para o complexo; do que se sabe, para o que se ignora; dos factos, para as causas; das coisas, para os nomes; das idéias, para as palavras; dos princípios, para as regras. (CALKINS, 1886, p. 1 – 3, grifos do autor).

Scharf (2015), na sua análise das *Primeiras Lições de Coisas*, afirma que, no método proposto por Calkins, a aprendizagem se organizaria em etapas cognitivas, sendo elas: atenção, observação, comparação, classificação e elaboração do conhecimento. Além disso, a autora observa que, embora ressaltasse a importância do sentido para o ensino, a língua é predominantemente compreendida por Calkins na sua imanência, isto é, abstraída das interações sociais, enquanto *expressão do pensamento*, conforme exposto no Quadro 1. Em outras palavras, as concepções de Calkins associam-se ao que Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) chamou de subjetivismo individualista, conforme exposto no Capítulo 2 desta dissertação.

Quadro 1 – PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA EM PRIMEIRAS LIÇÕES DE COISAS

1. A palavra é a menor unidade da linguagem.
2. Palavras representam sons, objetos e pensamentos.
3. Ensino dos nomes, depois das qualidades e, por último, das ações.
4. Articuladores textuais são ensinados somente na linguagem escrita.
5. Ensino parte do simples para o complexo.
6. Ensino da linguagem por meio de palavras familiares aos alunos.
7. Compreensão é mais importante do que decifração.
8. Bem conhecida a palavra, decompô-la em sons.
9. Visão e audição constituem a base do ensino de leitura: aluno vê, ouve e oraliza a escrita.
10. As palavras são organizadas em pares ou grupos pelo critério da similaridade ou da diferença.
11. A frase escolhida deve ter, no mínimo, uma palavra familiar ao aluno.

Fonte: SCHARF, Kelly A. 2015, p. 145.

Para Valdemarin (2001), o ensino da leitura sob o método descrito por Calkins objetivou complementar os esforços em favor da

substituição dos processos de memorização, “elevando a aquisição da leitura ao centro das reflexões educacionais, redefinindo suas etapas, encurtando o período inicial com inovações metodológicas e tornando a compreensão do texto mais importante do que a decifração das letras que compõem as palavras” (VALDEMARIN, 2001, p. 162).

Valdemarin (2001) aponta que, segundo a obra de Calkins, as palavras têm a função de representar o pensamento e, como a leitura é considerada a apreensão das ideias por intermédio das palavras impressas, a aprendizagem das palavras deve ser priorizada. Portanto, ao considerar as palavras como a unidade da linguagem, Calkins elege-as como ponto de partida para o ensino de leitura e, com isso, cria prescrições metodológicas traduzidas em exercícios e atividades para serem desenvolvidos em sala de aula. Assim, o ensino da leitura deveria seguir algumas etapas, a começar por:

[...] distinguir pelo aspecto palavras que designam objetos, qualidades e ações já conhecidas e usuais nas conversas das crianças; manter com elas o diálogo a respeito desses objetos, criando pouco a pouco uma lista de vocabulários conhecidos e reconhecidos em sua forma impressa; decompor palavras semelhantes em seus sons a fim de que percebam a existência de sons iguais em diferentes vocábulos; pronunciar a palavra inteira, destacando depois os sons; ensinar os nomes das letras em palavras diversas, demorando-se nessa etapa até que aprendam todas as letras do alfabeto; agrupar palavras em pequenas frases que podem ir se tornando mais difíceis à medida que os alunos progredam no domínio dessa aprendizagem, mantendo-se sempre a naturalidade da linguagem oral. Após esta sequência, a criança estará apta a conhecer vocábulos novos através da observação da semelhança e da diferença com vocábulos já conhecidos, isto é, comparando formas e sons dos vocábulos [...]. (VALDEMARIN, 2001, p. 165-165).

Após essa etapa, iniciava-se o ensino com o uso do livro de leitura, que deveria obedecer a uma sequência que previsse a necessidade de ensinar a criança a segurá-lo na altura adequada, localizar a página e discriminar vocábulos conhecidos ou um grupo

deles, atividades a serem desenvolvidas sem que a prática da leitura no quadro fosse deixada de lado (VALDEMARIN, 2001).

Segundo Scharf (2015), nas *Primeiras Lições de Coisas* o ensino de linguagem oral constituía uma etapa da aprendizagem da língua escrita e focalizava a aprendizagem de uma pronúncia padrão, considerada correta, com o intuito de homogeneizar a fala dos estudantes. Para dar conta desse objetivo, eram indicadas atividades de oralização da escrita e de soletração. A linguagem escrita, nesse sentido, era compreendida como um processo de codificação da palavra e o seu ensino deveria ser alicerçado em exercícios práticos, partindo da grafia de palavras simples até a escrita de sentenças completas.

De um modo geral, o ensino de língua prescrito pelas *Primeiras Lições de Coisas* evidenciou iniciativas em favor dos processos de centralização linguística. Nesse sentido, em observação aos pressupostos de Bakhtin (2010b [1934 – 1935]), as orientações para o ensino de língua denotaram o fortalecimento de forças centrípetas que atuaram em meio ao plurilinguismo em função da homogeneização da linguagem, evitando que a língua e, por consequência, a cultura divergissem daquilo que era defendido pelo Estado. Conforme vimos no segundo capítulo, Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]), afirma que a ideologia formalizada (oficial) e a ideologia do cotidiano congregam um sistema de interação dinâmico que perde a sua vitalidade caso deixem de ser recíprocos. Dito de outra forma, por meio da educação escolar e da imposição de métodos de ensino, o Estado passou a intervir num sistema interacional, representando uma ideologia formalizada, num movimento de apagamento de outras ideologias. Como apontado anteriormente, o Estado de Santa Catarina, desde a implantação das primeiras colônias de estrangeiros, enxergou na escola uma maneira eficaz de disseminação ideológica, na qual foram propagados, por exemplo, o catolicismo, a valorização do trabalho, da escola e da língua nacional, o patriotismo, o machismo, os princípios higienistas etc. (cf. SILVA FILHO, 2013).

Sinteticamente, vimos nesta seção que o ensino de língua esboçado pelo *Método Intuitivo e pelas Primeiras Lições de Coisas* hierarquizou o ensino de leitura, linguagem oral e escrita, além de conceber a língua na sua imanência e enquanto expressão do pensamento. Na próxima seção, analisamos as principais prescrições para o ensino de língua no Estado de Santa Catarina, cotejando-as com os pressupostos do *Método Intuitivo*.

5.3 DETERMINAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DE LINGUAGEM EM SANTA CATARINA

Nesta seção, analisamos o conteúdo do Decreto n. 3.732/46, que expediu o Programa para os Estabelecimentos de Ensino Primário de Santa Catarina, documento que compreende as principais prescrições para o Ensino de língua portuguesa no Ensino Primário estadual após o início da Reforma Capanema. Para o grupo disciplinar de Leitura, Linguagem Oral e Escrita foram previstos dois objetivos gerais para cada série, conforme a Tabela 15. O primeiro objetivo refere-se à apropriação e ao desenvolvimento do sistema linguístico e, o segundo objetivo, delinea a função do ensino de linguagem em cada série, geralmente com orientações de cunho comportamental.

TABELA 15 – OBJETIVOS DO ENSINO DE LEITURA, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NO ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
1. Dar à criança as técnicas fundamentais da leitura e da escrita.	1. Consolidar as técnicas de leitura e da escrita iniciadas na série anterior.	1. Desenvolver e aperfeiçoar as técnicas da leitura e da escrita.	1. Desenvolver na criança o hábito de utilizar-se, com precisão e clareza, da expressão oral e das técnicas da leitura e da escrita.
2. Habitua-la a falar com clareza, sem elevar demasiadamente a voz, sem prejuízo, entretanto, de sua espontaneidade.	2. Dar à criança melhores condições de entendimento com os seus semelhantes, habituando-a a falar convenientemente e a ouvir, com atenção, aqueles com quem fala.	2. Habituá-la a falar de modo conveniente e no momento oportuno, num sentido de maior integração social.	2. Levá-la a compreender a vantagem do aperfeiçoamento desses recursos de intercomunicação para o exercício perfeito de suas atividades sociais e para o bom desempenho da sua profissão futura.

Fonte: SANTA CATARINA, Decreto n. 3.732, de 12 de dezembro de 1946. Expediu o programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina.

Como podemos observar, no Decreto n. 3.732/46 a leitura e a escrita eram compreendidas como técnicas a serem dominadas pelos estudantes. Sob essa ótica, entendendo a língua como *código* e como *expressão do pensamento*, o ensino de língua deveria privilegiar a apreensão dos parâmetros gramaticais, sob a justificativa de proporcionar o aprendizado do “falar de modo conveniente” e do “falar com clareza” para o “exercício perfeito de suas atividades sociais e para o bom desempenho da sua profissão futura” (SANTA CATARINA, 1946. p. 6). Por conta disso, podemos afirmar que a concepção de língua evidenciada pelo discurso oficial do Estado catarinense, materializado no Decreto n. 3.732/46, aproximou-se do que Bakhtin (Volochínov) (2009 [1929]) nomeou de *subjetivismo idealista*, isto é, quando se apreende a língua enquanto expressão do pensamento, conforme discutido no Capítulo 2.

De acordo com o Decreto 3.732/46, os conteúdos do grupo disciplinar de *Leitura, Linguagem Oral e Escrita* foram distribuídos por matérias, sendo elas Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita e Gramática⁷⁰, como podemos observar na transcrição:

[1ª série do Ensino Primário Elementar]

1. Linguagem oral

Exercícios frequentes que levem o aluno a relatar pequenos fatos de sua vida quotidiana, através dos quais se procederá à correção e à ampliação do vocabulário. Tais exercícios oferecerão excelentes motivos para as aulas de leitura e escrita. Narração de contos, pelo professor, que possam interessar à criança na idade em que frequenta esta série escolar, e que convirão ser dramatizadas pelos alunos. Transmissão de ordens e pedidos simples – Recados. Saudações de uso comum. Recitação de quadras e pequenas poesias.

2. Leitura e escrita

Leitura de sentenças e palavras no quadro negro, com auxílio de desenhos, utilização do tipo comum de imprensa e do manuscrito simples. Pequenos ditados, tendo em vista aferir conhecimentos relativos ao vocabulário explorado. Exercícios variados que permitam a

⁷⁰ É importante observar que a gramática não aparece na nomenclatura do grupo disciplinar de linguagem, embora componha os conteúdos.

associação de palavras e desenhos de objetos de uso familiar e vice-versa. Acênios agudos e circunflexo. Cedilha e til. Pontos: final, de interrogação e de exclamação. Leitura alternada no quadro negro e em cartilhas aprovadas para a série. Exercícios orais e escritos visando destacar palavras novas, contar e separar sílabas, flexionar quanto ao gênero e número vocábulos muito simples; completar, ordenar e ampliar sentenças. Reconhecimento da vírgula. Execução de pequenas ordens escritas, o que importará em exercícios iniciais de leitura silenciosa. Emprêgo de fichas e cartazes. Utilização desse material na leitura articulada e nos exercícios escritos. As ordens poderão incluir o nome dos alunos da classe, levando naturalmente a um conhecimento mais amplo de nome de pessoas e coisas. Relação escrita dos nomes de colegas e de pessoas da família da criança. Emprêgo das letras maiúsculas nos nomes de pessoas. Leitura, com relativo desembaraço, articulando bem as palavras, de textos contidos em livros adequados à série. Formação de pequenas sentenças sobre o assunto lido ou sugeridas por estampas ou historietas narradas pelo professor.

[2ª série do Ensino Primário Elementar]

1 – Leitura

Leitura diária, oral ou silenciosa, de frases, trechos ou historietas, em prosa e em verso: no quadro-negro, em cartazes, em revistas, em livros da biblioteca da classe. Comentários sobre a pontuação, visando a expressão. Pontos: final, de interrogação e de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos e travessão. Resumo oral ou resposta a questionários escritos muito simples para verificar o domínio do trecho lido.

2 – Linguagem oral

Palestras sobre brinquedos, animais domésticos, passeios, festividades, assuntos de natureza escolar dando oportunidade à criança não só de responder como de perguntar. Dramatização de histórias e fábulas. Transmissão de recados. Recitação de pequenas poesias.

3 – Linguagem escrita

Cópia de trechos lidos e comentados em classe, substituindo determinadas palavras por seus sinônimos ou antônimos. Ditado. Preparo de listas de feira. Elaboração de programas para festividades. Formação de sentenças sugeridas por gravuras ou cartazes ou mediante vocábulos determinados. Redação de bilhete simples (tratamento: você ou senhor), procurando atender a necessidades de comunicação. Registros de observações referentes a condições atmosféricas, jardinagem, criação de animais, etc. Ilustrá-los convenientemente, constituindo alguns que documentem as atividades de classe.

4 – Gramática

A sentença como unidade de pensamento. O nome e a ação. Gênero, número e grau dos nomes: (casos mais simples). Palavras que substituem o nome – pronomes pessoais. As ações comumente conhecidas pela criança – apresentação oral em sentenças. Concordância da ação com os nomes e com os pronomes pessoais. As qualidades dos nomes – gênero e número das qualidades (casos mais simples). Concordância das qualidades com os nomes. A palavra como expressão do nome, da qualidade e da ação. Determinação do número de sílabas e conhecimento da acentuação das palavras. Distribuição entre vogais e consoantes e grupos vocábulos e consonantais. Uso da cedilha. Emprego do m, antes de b e p. A letra maiúscula no emprego da frase e dos nomes próprios.

[3ª série do Ensino Primário Elementar]

1 – Leitura

Leitura oral à primeira vista. Leitura silenciosa de trechos em prosa e em verso em revistas e jornais da atualidade e em livros adequados à série, revelando perfeita compreensão.

2 – Linguagem oral

Exposição de fatos e narrações de cenas que as crianças tenham presenciado. Reprodução de historietas e fábulas lidas ou narradas pelos próprios alunos ou pelo professor. Palestras ou pequenas exposições, aproveitando assunto de outras matérias do programa – preparo de uma horta, construção de um galinheiro ou de uma casa

de pássaros – assuntos, de preferência relacionados com o trabalho manual, disciplinador por excelência.

3 – Linguagem escrita

Cópia de trechos lidos e comentados, com substituição de palavras e expressões por seus sinônimos. Ditado. Exercício sobre pontuação. Preparo de listas de feira e programas de festividades. Redução, ampliação e complemento de sentenças. Pequenas descrições à vista de gravuras. Reprodução de histórias e fábulas. Intercâmbio escolar – redação de bilhetes sobre assuntos comuns à vida do aluno (tratamento: você e senhor). Endereços. Diário dos acontecimentos da classe. Registro de observações feitas no decorrer de outras aulas, sobretudo de ciências e trabalhos manuais, com ilustrações sempre que possível.

4 – Gramática

Introdução cuidadosa de terminologia gramatical. A sentença – o nome e a ação. Concordância da ação com o nome. O nome – gênero, número e grau (casos que fogem à regra geral). Nomes que indicam coleções (coletivos mais usados na linguagem corrente). As qualidades dos nomes. Gênero, número e grau das qualidades. Concordância das qualidades com os nomes. Palavras que substituem o nome – pronomes pessoais. Emprego das variações pronominais, especialmente das de 3ª pessoa do singular e plural. A ação. Conjugação dos verbos regulares. A palavra. Classificação das palavras quanto ao número de sílabas e acentuação tônica. Os elementos da sílaba. Conhecimento perfeito da sequência das letras do alfabeto para uso do dicionário e índices. Emprego do k, w e y relacionados com as abreviaturas (km., kl., kg.) e com os nomes estrangeiros.

[4ª série do Ensino Primário Elementar]

1. Leitura

Leitura corrente, oral e silenciosa, com exigências e rapidez e boa interpretação.

2. Linguagem oral

Narração de acontecimentos da vida do aluno, ocorridos em casa, no recreio, na sala de aula, etc. Descrição de lugares que tenham sido frequentados com interesse pela criança. Palestras sobre as diferentes atividades profissionais exercidas pelo homem, tendo em vista esclarecer o aluno para que seja levado a uma escolha consciente de sua profissão, mais tarde.

3. Linguagem escrita.

Cópia de trechos referentes às demais matérias do programa, extraídos de livros de textos e revistas instrutivas. Ditado. Exercícios sobre pontuação. Reprodução e complemento de histórias, dando oportunidade ao bom emprego de provérbios. Redação de cartas e bilhetes, atendendo, tanto quanto possível, às necessidades reais (tratamento: você e senhor). Sobrescritos. Redação de telegramas e recibos. Redação de programas e convites para festividades. Elaboração de artigos simples para jornal manuscrito de classe ou da escola. Relatórios que expressam as impressões colhidas em visita a fábricas, oficinas, xácaras e casas comerciais.

4. Gramática

Revisão da matéria da série anterior. Emprêgo adequado da nomenclatura gramatical. Estudo da sentença – noção de sujeito e predicado. Concordância do sujeito com o predicado, do ponto de vista prático. O sujeito expresso pelo substantivo (inclusive coletivo) e pelo pronome (pronomes pessoais indefinidos). Substantivos formados por composição e derivação (prefixo e sufixo mais comuns). O sujeito ampliado pelos adjuntos – os adjetivos qualificativos e determinativos (articulares, demonstrativos, possessivos, indefinidos e numerais). Concordância dos adjetivos com os substantivos. Adjetivos formados por composição e derivação (prefixos e sufixos mais comuns). O predicado. Verbos formados por composição e derivação (prefixos e sufixos mais comuns). Conjugação de verbos regulares e dos auxiliares ter e haver. Conjugação dos tempos compostos mais usados na linguagem corrente. Verbos de predicação completa e incompleta – palavras que completam

o sentido do verbo. As preposições de uso comum: a, de, com, em. Observação da maneira por que se apresentam modificados os verbos. Noções de advérbio. Vocabulário: sinônimos, antônimos, homônimos e parônimos. (SANTA CATARINA, 1946, p. 2 - 6, grifos do autor).

Mediante esses dados, podemos afirmar que o Decreto n. 3.732/46 recomendou, para a matéria de Linguagem Oral, tanto atividades de redação oral (ou composição oral) quanto de escuta e de atividades de (re)produção de textos orais⁷¹. Entendemos que, na primeira série, a criança deveria aprender a copiar textos menos complexos, como o relato pessoal simples; a escuta deveria ser feita a partir da leitura de textos um pouco mais complexos, como o conto, a quadra e a poesia; as atividades de (re)produção abarcaria a dramatização, a transmissão de recados e a recitação de poesias.

Na segunda série, as atividades que envolvessem a escuta deveriam ser ampliadas em comparação com as da primeira série, acrescentando-se fábula e palestra, e, como exercício de produção oral autoral, é indicada a elaboração de questionamentos acerca das palestras. Na terceira série, nota-se o aumento do número de atividades de oral autoral, considerando que as crianças deveriam ser estimuladas a expor seus relatos pessoais, suas historietas e suas fábulas para toda a classe, de modo que as demais crianças pudessem reproduzi-las. Na quarta série, reduzem-se as atividades de Linguagem Oral, sendo recomendadas apenas atividades de produção de relato pessoal e escuta de palestras. Nesse sentido, os conteúdos previstos para a matéria de Linguagem Oral do Ensino Primário Elementar podem ser sintetizados conforme a Tabela 16.

⁷¹ Entendemos como atividades de (re)produção aquelas em que os textos devem ser copiados, decorados e repetidos, enquanto atividade mecânica, que dispensa a criticidade e a criatividade.

TABELA 16 – SÍNTESE DOS CONTEÚDOS PREVISTOS PARA A MATÉRIA DE LINGUAGEM ORAL

SÉRIE	PRODUÇÃO ORAL AUTORAL	EXERCÍCIOS DE ESCUTA	ATIVIDADES DE (RE)PRODUÇÃO
1ª	Relato pessoal	***** Conto Recado Quadra Poesia	***** Dramatização de contos Transmissão de recados Recitação de Quadras Recitação de Poesias
2ª	Elaboração de questões sobre as palestras	Palestra Conto Fábula Recado Poesia	***** Dramatização de contos Dramatização de fábulas Transmissão de recados Recitação de poesias
3ª	Relato pessoal Historieta (conto) Fábula	***** Historieta (conto) Fábula Palestra	***** Recontação de historietas Recontação de fábulas *****
4ª	Relato pessoal	***** Palestras	***** *****

Fonte: elaborado pela autora

Notamos que as palestras constituíram importantes veículos de disseminação ideológica e, ao mesmo tempo, ferramentas para o apagamento de algumas ideologias. Nesse sentido, por meio das palestras, buscou-se o apagamento sistemático de todas as vozes contrárias ao projeto de dizer do Estado. Desse modo, em contraposição às tendências centrífugas, fragmentadoras, representadas pelos imigrantes e seus descendentes, pelos pobres e pelas outras populações marginalizadas, a ideologia unificadora, centrípeta, representada pela classe dominante e pelo Estado, ganhou maior destaque, contribuindo para a internalização dos seus valores.

De acordo com as prescrições para a matéria de Linguagem Oral, os conteúdos temáticos das palestras deveriam versar sobre determinadas atividades profissionais, em especial, as que envolvessem o trabalho manual, considerado “disciplinador por excelência”, sob a justificativa de “esclarecer o aluno para que seja levado a uma escolha consciente de sua profissão, mais tarde”. Nesse cenário, ganhou ênfase,

como ideologia unificadora, a concepção de trabalho enquanto sacerdócio e como fator de enobrecimento humano. Por outro lado, essa ênfase denotou também que o objetivo da escolarização não era mais o de formar uma elite intelectual, mas o de conformar uma mão-de-obra que correspondesse às demandas do capital.

O ensino de Linguagem Escrita, enquanto complemento das matérias de Linguagem Oral e Leitura, era destinado ao aprendizado de práticas de linguagem mais utilizadas naquele cronotopo e à luz das concepções pedagógicas e de língua da época. Assim, o Decreto n. 3.732/46 prescreve o ensino de bilhetes, registros de observações, listas, reprodução de narrativas, diário de observações, programas de festas escolares, artigos para os jornais da escola etc.

Ainda em relação ao ensino de Linguagem Oral e Escrita, consta no Decreto 3.732/46 que deveriam ser alternados, a partir da segunda série, exercícios de composição, elocução⁷², vocabulário e de ortografia. No terceiro ano, o exercício de composição oral e escrita deveria ser subsidiado por um *questionário-sumário* orientacional reproduzido no quadro pelo professor. As redações produzidas nessa série deveriam ser narrativas ou descritivas, utilizadas principalmente na produção de cartas, conforme as seguintes orientações:

Sendo a observação a fonte primordial das ideias, começaremos pelos exercícios de observação, que compreendem as descrições e narrações recomendando-se aos alunos que se esforcem em descrever e contar o que vêem e o que sentem. No segundo semestre, trataremos de iniciá-los na redação de cartas escolhendo motivos práticos e fáceis que sejam reais ou pelo menos verossímeis relacionando-se com o meio em que vivem. Partindo da descrição, ensinar-lhes-emos um método de observação, que poderá ser mais ou menos o seguinte: a) – nomear o objeto; b) – indicar a sua situação; c) – mencionar as diferentes partes; d) – caracterizar-se cada uma pelas suas qualidades, forma, cor etc não deixando de exercitar todos os sentidos; e) – dizer a origem do objeto; f) – e seu destino, utilidade, usos, etc. Habituares, portanto, as crianças a notar

⁷² Os exercícios de elocução, conforme consta nas *indicações*, eram atividades em que os estudantes criavam parágrafos a partir de um grupo de palavras pré-selecionadas pelo professor.

primeiro o conjunto para depois estudarem sucessivamente as partes naturais. (SANTA CATARINA, 1946B, p. 8).

Nesse excerto, nota-se que ao mesmo tempo em que vemos a referência a práticas sociais de linguagem, como o bilhete e a carta, vemos também o início das produções de redações escolarizadas, criadas para satisfazer as demandas de ensino-aprendizagem de linguagem.

No quarto ano do Curso Primário Elementar, as atividades de Linguagem Oral e Escrita deveriam ser encaminhadas com o auxílio do sumário e das palavras-chave escritas no quadro. Além disso, o professor deveria circular pela sala a fim de fazer a correção flagrante, que é o apontamento do erro no momento em que o texto está sendo escrito, para que o autor possa perceber a sua ocorrência, corrigir-se e alterar o seu modo de escrita.

O ensino de Leitura, conforme exposto no Decreto n. 3.732/46, pressupunha a utilização do Método Analítico, isto é, partindo do todo (nesse caso, a palavra ou a frase) para as partes (sons e letras), fazendo-se associações com desenhos e figuras. O material indicado para a aprendizagem da leitura eram as cartilhas aprovadas pelo Estado para cada série, além do uso do quadro-negro, de revistas, jornais e livros de leitura selecionados para cada série. Cabe lembrar que o uso de cartilhas e de livro de leitura endossaram os pressupostos do Método Intuitivo, conforme abordado na subseção anterior. Mas, de acordo com Silva Filho (2013) e Silveira (2013), os livros didáticos não se constituíram somente de guias para o ensino e a aprendizagem de leitura, mas em lições moralizantes para os estudantes, ou seja, constituíam veículos de propagação das ideologias dominantes. Dentre as práticas propostas para o ensino de leitura, destacaram-se a *leitura articulada*⁷³, a *leitura corrente*⁷⁴, a *leitura oral*⁷⁵ e a *leitura silenciosa*⁷⁶.

⁷³ Segundo o Decreto 3.732/46, trata-se da leitura “com relativo desembaraço, articulando bem as palavras”, ou seja da leitura mais monitorada, atenta à pronúncia correta das palavras.

⁷⁴ De acordo com Scharf (2015), o termo leitura corrente está vinculado à concepção de leitura correta e fluente e que, nesse contexto, pode denotar mais uma iniciativa em favor da formação de alunos falantes de língua portuguesa, indo ao encontro das iniciativas em favor da assimilação das populações teutas.

⁷⁵ Entendemos que o termo leitura oral compreende uma atividade de decodificação oral do texto escrito, que independe da compreensão daquilo que foi lido.

Para o ensino de Leitura, foi preconizado o uso dos livros de leitura e das cartilhas a partir do primeiro ano, após a primeira etapa da alfabetização. Para o segundo ano, o ensino de Leitura objetivou a efetivação da leitura corrente, compreendida como aquela leitura feita “sem hesitação, sem tropeços, com desembaraço e dicção clara” (p.7). Nessa série, cada atividade de leitura deveria ser desenvolvida em três aulas consecutivas, obedecendo a seguinte ordem:

1ª) – faremos o preparo da lição da seguinte maneira:

- a) – narração sucinta da história escolhida, feita pelo professor;
- b) – leitura articulada pelo professor de toda a lição, acompanhada da leitura silenciosa pela classe;
- c) – escrita no quadro parietal das palavras mais difíceis e das expressões novas cuja significação será bem explicada;
- d) – leitura parcelada pelos alunos, interpretando cada um o trecho lido;
- e) – leitura corrente pelo professor, que recomendará o estudo da lição em casa.

2ª) – tomaremos, no dia seguinte, a lição passada, dessa fórmula:

- a) – reprodução de toda a lição por dois ou três alunos;
- b) – leitura e interpretação de pequenos trechos pelos discípulos;
- c) – emprêgo em sentenças orais, das palavras explicadas;
- d) – leitura de toda a lição por um aluno.

3ª) – destinaremos a 3ª aula somente à leitura corrente, na qual chamaremos o maior número possível de alunos. (SANTA CATARINA, 1946B, p. 7).

No terceiro ano deveria ser seguido o mesmo percurso do segundo ano, com o uso de textos e exercícios de compreensão com níveis mais elevados de dificuldade. No quarto ano, o ensino de leitura objetivava aperfeiçoar a *leitura expressiva*, entendida como “a leitura

⁷⁶ A leitura silenciosa é compreendida como uma atividade individual de decodificação e compreensão do texto escrito.

agradável, natural, comedida, em que a elocução é fácil, clara e correta” (p. 10), isto é, a leitura oral que atenta às características do texto que está sendo lido e ao público ouvinte, levando em consideração as condições específicas dessa interação.

Embora seu ensino tenha sido oficialmente introduzido no segundo ano do *Ensino Primário Elementar*, o conteúdo previsto para o ensino de *Gramática*, como podemos observar no Decreto n. 3.732/46, é mais extenso do que as demais matérias do grupo disciplinar de *Leitura, Linguagem Oral e Escrita*, sendo a ele dedicado um número maior de conteúdos. Nesse sentido, podemos inferir que o Estado privilegiou o ensino da língua na sua imanência, ainda que não tivesse deixado de entender a escola na qualidade de aparato ideológico, a fim de efetivar a formação socioideológica dos sujeitos-alunos e, desse modo, de disseminar as ideologias dominantes (SILVA FILHO, 2013; SILVEIRA, 2013).

Em relação ao ensino de *Caligrafia*, foi proposto, nas indicações do Decreto n. 3.732/46, o trabalho com exercícios sistemáticos de caligrafia em todas as aulas em que se fizesse necessário o uso da escrita a partir do primeiro ano, pois “Tôdas as aulas escritas são também aulas de caligrafia” (SANTA CATARINA, 1946B. p.6). O tipo de caligráfica ensinado a partir do primeiro ano era o vertical. A partir do segundo ano os alunos poderiam utilizar a escrita com tinta seguindo algumas orientações:

Para conseguirmos da classe uma bela escrita, devemos nessa aula fiscalizar com solicitude e corrigir logo as posições viciosas dos alunos e seus erros caligráficos, e fazer-lhes entre outras coisas as seguintes recomendações:

- a) – segurar levemente a caneta com os dedos polegar, indicador e médio, a suficiente distância da extremidade da pena, cujas duas pontas devem tocar levemente o papel.
- b) – usar canetas leves, de comprimento e grossura de um lápis comum;
- c) – não calcar a pena sobre o papel para fazer letra fina.
- d) – não levantar antes de finalizar a palavra, que deve ser traçada como um todo.
- e) – traçar o corpo da letra de tamanho tal que preencha o espaço entre as duas linhas destinado à escrita das maiúsculas sem hastes.

- f) – fazer subir o papel à medida que forem escritas linhas sucessivas para evitar que os braços desviem da sua posição normal.
- g) – não tocar a carteira com o punho, apoiando as mãos sobre os dedos anular e mínimo, ligeiramente arqueados.
- h) – manter-se em boa posição: o tronco aprumado: o peito de frente para a carteira sem tocá-la; ante-braços sobre ela descansados e os pés à frente do banco bem assentados no soalho. Quanto à disposição do caderno, deverá conservar a imagem inferior paralela ao rebordo da carteira, se a inclinação da superfície deve permitir que o aluno enxergue o que escreve, sem curvar o tronco e abaixar a cabeça; no caso contrário, é preferível que incline o caderno ligeiramente para a esquerda. (SANTA CATARINA, 1946B, p. 7 – 8).

Somente a partir do quarto seria permitido fazer traços caligráficos personalizados. Aos meninos do quarto ano, seria ensinado também o tipo de caligrafia utilizado na escola americana, conhecido por *caligrafia muscular*, de letra oval e inclinada para a direita, por ser o tipo de letra mais utilizado na esfera comercial.

De acordo com Vidal (1998), a preocupação com a normatização da escrita apareceu no Brasil no início do século XX, motivada pelos discursos pedagógicos apoiados nos preceitos higienistas. Em oposição à escrita inclinada, criticada por ser a causa de problemas de saúde, como escoliose e miopia, a caligrafia vertical foi disseminada como a mais adequada ao trabalho escolar, uma vez que resumia as prescrições de higiene.

Segundo Silva Filho (2013), as raízes do movimento higienista remontam à segunda metade do século XIX, quando, com a aglomeração de grandes contingentes populacionais nas metrópoles europeias decorrente da Revolução Industrial, surgiram frequentes epidemias de cólera, febre amarela e outras doenças infectocontagiosas. No Brasil, a ideologia higienista começou a ser disseminada a partir da última década do século XIX. Nesse contexto, o discurso higienista associou-se ao discurso da modernidade, subsidiário da República brasileira, afinal, como afirma Silva Filho (2013. p. 129) “Um país progressista precisaria de um povo saudável, cuja saúde lhe permitisse

ser produtivo”. Para o autor, ao inserir o discurso higienista na esfera escolar, almejava-se que

[...] atendendo aos princípios higienistas, preparasse cidadãos física, mental e moralmente sãos, que construiriam uma nação igualmente saudável e forte. Nesse sentido, assumem especial importância todos os cuidados relativos à manutenção da saúde. Buscava-se combater não somente as doenças contagiosas, mas também aquelas trazidas por má nutrição, por posturas inadequadas, por maus hábitos à mesa e por uma variedade de outros fatores, como a falta ou excesso de agasalhos. E ia-se ainda além da saúde física, porque o discurso higienista também abarcava o que se poderia chamar de saúde moral. (SILVA FILHO, 2013, p. 132 - 133).

Em outras palavras, a ideologia oficial higienista, por meio do seu discurso monológico e autoritário, serviu para justificar as imposições das classes sociais dominantes, cujo principal objetivo era adequar os sujeitos ao seu projeto de sociedade. Assim, conforme observa Silva Filho (2013), a higiene urbana e a modernização foram valoradas positivamente, uma vez que eram consideradas indispensáveis ao progresso da sociedade, sem que se destaque o seu estilo opressivo e excludente.

Além de endossar o discurso higienista, o ensino de caligrafia pressupôs mais que uma alteração nas configurações da letra. Para Vidal (1998), o ensino de caligrafia compõe o projeto de racionalização da escola, trazido à tona pela Escola Nova, pois, além dos traços das letras, acompanhava o ensino de caligrafia uma série de prescrições corporais, tais como sentar-se corretamente, a manutenção da posição simétrica do corpo, o modo apropriado de segurar a caneta e a posição correta do papel. Dito de outro modo, entendemos que esse discurso reflete concepções sobre os modos de agir que influenciaram as formas de se ensinar a língua. Nesse sentido, os cuidados com a saúde, com a postura e com o comportamento se inserem, como apontou Silva Filho (2013), em um projeto mais amplo de disciplinamento social.

Corroborando todas as prescrições já mencionadas, no Decreto n. 3.732/46, foram indicadas práticas que deveriam ser adotados em cada matéria do Grupo Disciplinar de Leitura, Linguagem Oral e Escrita,

exemplificando atividades em conformidade com os conteúdos propostos. Desse modo, foram mencionadas as seguintes atividades:

TABELA 17 – SUGESTÕES PRÁTICAS PARA O ENSINO DE LEITURA, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
<ul style="list-style-type: none"> - Confecção de livro de classe; - Exercício de composição e decomposição de palavras com o uso de sílabas móveis confeccionadas pelos alunos; - Organização de um dicionário com vocabulário ilustrado pelos alunos; e - Exercícios sistemáticos de coordenação motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral com e sem preparação prévia; - Composição oral, promovendo a ampliação vocabular; - Leitura dialogada⁷⁷; - Composição escrita no quadro negro com a colaboração do professor; - Uso de pontuação (ponto final, de exclamação e interrogação e vírgula nas enumerações). 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura oral e silenciosa; - Atividade de interpretação textual; - Leitura dialogada; - Leitura e interpretação dos cantos escolares; - Uso de dicionários; - Composição oral e escrita no quadro negro e no caderno; - Uso da pontuação (ponto final, de exclamação, interrogação, vírgula em enumerações e separando apostos, dois pontos e travessão); - Observação da gramática nas atividades de composição, evitando o uso de gírias e erros de concordância verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso da biblioteca de classe e escolar; - Leitura oral e silenciosa; - Atividade de interpretação textual; - Manejo de dicionários e vocabulários; - Leitura e compreensão dos hinos escolares; - Uso da pontuação (todos aprendidos nas séries anteriores, acrescidos de aspas e ponto e vírgula); - Exercícios de caligrafia; - Revisão de trabalhos escritos.

Fonte: Tabela feita com base em SANTA CATARINA, Decreto n. 3.732, de 12 de dezembro de 1946.

De acordo com a tabela acima, o ensino de leitura e escrita deveria ser pautado por atividades que servissem para a aprendizagem de leitura e de interpretação de determinados textos (sempre selecionados pelo Departamento de Educação e pela escola) seguida de sua “adequada” exposição oral, para o uso da pontuação adequada e o manuseio de dicionários, para o aprimoramento da destreza caligráfica e

⁷⁷ A atividade de *leitura dialogada* consiste na leitura de um único texto por mais de um estudante, em que estes se revezam no exercício da leitura oral.

para a homogeneização no uso da linguagem, que deveria estar de acordo com a norma padrão. Cotejando os pressupostos do *Método de Ensino Intuitivo*, discutidos na subseção anterior, com o conteúdo do Decreto n. 3.732/46, concluímos que ambos partilham da mesma concepção de língua, assim como denotam uma busca pela homogeneização dos usos da linguagem. Nesse sentido, até o final da década de 1940, o ensino de língua em Santa Catarina permaneceu pautado pelos parâmetros gramaticais, além de servir como instrumento de disseminação das ideologias oficiais.

Por fim, relembramos que nesta seção discutimos os preceitos oficiais elencados pelo Estado de Santa Catarina para o ensino de linguagem, encerrando a análise das políticas educacionais elaboradas para o ensino de linguagem do cronotopo em que o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* foi constituído. No capítulo seguinte, considerando sua condição de enunciado, analisamos o discurso materializado nesse documento sobre o ensino de linguagem com o intuito de depreender como foi a sua constituição e a sua finalidade.

6 AS CONFIGURAÇÕES E A FINALIDADE DO ENSINO DE LINGUAGEM NO DISCURSO DO *RELATÓRIO ANUAL DO GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE 1948*

Como vimos nos capítulos anteriores, nas primeiras décadas do século XX, os conflitos político-ideológicos entre as maiores economias da época impulsionaram a fixação de governos autoritários nos países mais influentes do mundo. No Brasil, a nova ordem republicana acarretou a ressignificação do projeto de nação. Com a implantação do Estado Novo, uma corrente ideológica passou a difundir parâmetros socioculturais distintos daqueles estabelecidos pelas populações de origem estrangeira.

Ao longo deste capítulo, veremos que, calcados na ideologia cívico-patriótica, católica e higienista, os grupos sociais dominantes buscaram, através da educação escolar, colocar em prática um projeto pedagógico dito *vanguardista*, pautado pelos pressupostos escolanovistas, alinhando-se às teorias educacionais da época. Vimos ainda que, para assegurar a adequação aos novos paradigmas, foi instituída, em âmbito nacional, a Reforma Capanema, que embasou a reorganização de todos os níveis de ensino. Mediante as iniciativas do Governo Federal, Santa Catarina instaurou a Reforma Elpídio Barbosa, consolidando a criação de mecanismos minuciosos de controle do discurso e das práticas pedagógicas.

Em correspondência com o Departamento Estadual de Educação, as escolas permaneciam produzindo uma série de documentos comprobatórios da sua sintonia em relação aos regulamentos vigentes. Neste capítulo, nos dedicamos a analisar um desses documentos, o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, com o objetivo de depreender a constituição, a partir das relações dialógicas que estabeleceu, e a finalidade do ensino de linguagem, levando em consideração o cronotopo em que esse documento foi constituído.

6.1 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS DO RELATÓRIO ANUAL DO GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE 1948: OS MOVIMENTOS DE ASSIMILAÇÃO E DE DISTANCIAMENTO DOS DISCURSOS JÁ-DITOS

Rodrigues (2001) afirma que a orientação apreciativa do autor frente aos acontecimentos sociais e aos discursos que os significam se encontra entrelaçada com outras posições discursivas, estabelecendo com elas diversas relações dialógicas. O ponto de vista desse autor, portanto, constitui-se no modo subjetivo de incorporação e de tratamento que ele dá às diferentes vozes arregimentadas ao seu enunciado. Essas vozes, que são valoradas de diferentes modos, podem ser repelidas/apagadas ou convocadas para subsidiar a construção e a materialização do ponto de vista do autor. O movimento de confluência e o movimento de afastamento/apagamento em relação ao do discurso do outro (discursos já-ditos) são denominados por Rodrigues (2001) de *movimentos dialógicos de assimilação* e de *movimentos dialógicos de distanciamento*, respectivamente. Nesta seção, discorreremos acerca das materializações discursivas que evidenciam os fios dialógicos, isto é, os movimentos dialógicos de assimilação e de distanciamento (RODRIGUES, 2001) entre o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, na sua condição de enunciado, e os discursos já-ditos em relação ao ensino de linguagem.

Conforme observamos no segundo capítulo, todo discurso é orientado em função de um projeto discursivo e de um interlocutor particular. Nesse sentido, consideramos que o Grupo Escolar Conselheiro Mafra, por meio do seu Relatório Anual de 1948, evidencia uma adequação discursiva em razão de um projeto de dizer específico – isto é, prestar contas acerca do ensino e das atividades escolares naquele ano, corroborando as prescrições governamentais – e de seu interlocutor, o Departamento Estadual de Educação. Conforme afirma Bakhtin (2010b [1934 – 1935]), “o enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social” (BAKHTIN, 2010b. [1934 – 1935]. p. 86).

A análise dos movimentos dialógicos de assimilação ou de afastamento dos discursos já-ditos se faz relevante para esta pesquisa porque subsidia a compreensão do discurso acerca do ensino de

linguagem frente a sua delimitação espaciotemporal, considerando que, como defende Bakhtin (2010b [1934 – 1935]), todo discurso sempre se encontra com o discurso do outro, não podendo deixar de interagir com ele e que, além disso, o discurso é sempre orientado para a resposta, ou seja, “ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipado” (BAKHTIN, 2010b [1934 – 1935], p. 89). Assim, podemos afirmar que o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* dialogou com os programas de ensino, as legislações educacionais, as correntes teórico-pedagógicas de ensino da época, abordados no capítulo anterior, e com discursos para além da esfera escolar, como o discurso nacionalista, agindo responsivamente frente aos interesses do Estado catarinense e do país. Nesse sentido, ao assimilar o discurso dos setores sociais dominantes e, do mesmo modo, afastar-se dos discursos contrários aos seus interesses e aos do Estado, a escola imprimiu a sua valoração apreciativa, que, por sua vez, refletiu-se no conteúdo e nas escolhas estilístico-composicionais desse relatório. Por conta disso, entendemos que o discurso sobre o ensino de linguagem insere-se num movimento político-ideológico mais amplo que visou a implantação de um novo projeto de sociedade e que demandou a reconfiguração do modelo educacional vigente.

De acordo com o que discutimos no Capítulo 2, para Bakhtin (2009 [1929]), a constituição da consciência é social e as ideologias oficiais, sempre visam o desenvolvimento de tipos de consciência e produção de discursos correspondentes aos anseios dos grupos dominantes. Nesse sentido, entendemos que os discursos que permeiam as instituições sociais e, principalmente, a escola, normalmente reproduzem as ideologias remanescentes da consciência social e, desse modo, cumprem a função de solidificar os propósitos desses grupos dominantes. Tendo em vista esse objetivo, notamos que, a partir da eleição de uma ideologia unificadora, articulam-se ideologias e discursos consonantes que, juntos, constroem uma teia norteadora das práticas institucionais. Cabe observar, entretanto, que não podemos afiançar a efetivação das práticas especificadas pelo discurso histórico, como é o caso do Relatório de 1948, considerando que temos acesso somente ao discurso sobre elas e que esse discurso cumpre a função de certificar, ao Departamento Estadual de Educação, que as prescrições educacionais estavam sendo devidamente atendidas.

No *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, o discurso da escola buscou alinhar-se ao novo projeto de nação, contribuindo para a formação de uma consciência social fundamentada pela projeção de um país constituído a partir da adoção de valores

morais específicos e de atitudes de reconhecido prestígio coletivo. Explicitou-se, nesse documento, o objetivo de “ensinar, educar e formar as crianças pelas quais esperam a sociedade e a pátria” (RELATÓRIO, 1948, p. 121), salientando que a instalação dos Grupos Escolares em determinadas regiões de Santa Catarina possuía a finalidade de “irradiar uma cultura” (RELATÓRIO, 1948. p. 89), de “realizar no educando o ideal pedagógico, o ideal eterno que é Deus” (RELATÓRIO, 1948, p. 121), de disseminar condutas higiênicas, pois “As condições de higiene do lar pobre podem sofrer poderosa influência do que se faz dentro do Grupo” (RELATÓRIO, 1948, p. 89). Para justificar a adoção de uma proposta pedagógica coerente com a pretensa modernização socioeducativa, ressignificou-se que “precisa a escola nova estar presente para velar pelo prosseguimento das ideias em curso de exploração” (RELATÓRIO, 1948. p. 122). Por meio desse discurso, a escola evidenciou alicerçar-se nos ideais nacionalistas, católicos, higiênicos e escolanovistas para a consecução da educação das crianças catarinenses, referidas como “o futuro da Pátria” e “a esperança de seus pais” (RELATÓRIO, 1948. p. 87). Considerando que o nacionalismo constituiu-se como um fio dialógico que alinhavou todo o discurso do Relatório de 1948, entendemos que a ideologia nacionalista atuou como ideologia unificadora desse discurso.

Antes mesmo de ser assimilado pela escola e materializado no *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, o discurso nacionalista disseminou-se por meio das prescrições oficiais para o Ensino Primário, como destacamos adiante.

Na Tabela 18, evidenciamos alguns excertos das prescrições oficiais para o Ensino Primário após o início da Reforma Capanema que dialogaram com o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, materializando aspectos da ideologia nacionalista.

TABELA 18 – DIALOGISMO: O DISCURSO NACIONALISTA NAS PRESCRIÇÕES OFICIAIS Prescrições oficiais Relatório de 1948

Prescrições oficiais	Relatório de 1948
<p>[Finalidade do Ensino Primário] Proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeça, dentro de elevado espírito de fraternidade humana. (BRASIL, 1946. grifos nossos).</p> <p>[Da orientação do ensino primário fundamental] Art. 11 - O ensino primário fundamental deverá atender aos seguintes princípios: [...] f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentido de unidade nacional e de fraternidade humana. (SANTA CATARINA, 1946. p. 129. grifos nossos).</p> <p>Visando o espírito de cooperação [...] e visando encaminhar a colaboração dos alunos no sentido de obtermos, entre eles, uma expansão mais sólida do espírito nacional, foi criada a Liga Pró-Língua Nacional, nos nossos educandários. Por ser uma instituição essencialmente nacionalizadora, ela tratará para o estabelecimento que a adotar, elementos colaboradores [...] na preparação de homens perfeitamente integrados no valor e grandeza de sua Pátria. [...] Qual a função primordial da escola? Formar</p>	<p>[Ata da reunião pedagógica de 21 de agosto de 1948] Novamente com a palavra o Sr. Luiz Sanches Bezerra da Trindade, salientou o cuidado do governo em instalar Grupos em zonas pobres, para que os mesmos se tornem centros de irradiação de uma cultura. (RELATÓRIO, 1948. p. 89. grifos nossos).</p> <p>[Comunicado nº4 – Papel do mestre] Devemos amar a nossa carreira [de professor], pois assim poderemos ensinar, educar e formar as crianças pelas quais esperam a sociedade e a pátria. (RELATÓRIO, 1948. p. 121. grifos nossos).</p> <p>[Palestra nº4 – Jogos e brinquedos infantis – sua necessidade] Como instrumento de educação moral e social o jogo dá também excelentes resultados, pois ensina a criança o valor da cooperação, do sacrifício, do respeito mútuo e disciplina. (RELATÓRIO, 1948. p. 125. Grifos nossos).</p> <p>[Relatório da Liga Pró-Língua Nacional] E o que me cumpre informar em relação a Liga, aproveitando o ensejo de em nome da diretoria, agradecer ao Diretor e professoras os esforços dispensados pelo desenvolvimento da Liga Pró-Língua Nacional. Tudo pela grandeza do Brasil. (RELATÓRIO, 1948. p. 141).</p>

<p>brasileiros de corpo e alma. Pois bem, a Liga Pró-Língua Nacional vem ao encontro desses propósitos e se propõe a colaborar na solidificação do ideal imposto a todas as escolas sem distinção. (SANTA CATARINA, 1944. p. 05. grifos nossos).</p>	
---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vemos na tabela acima, a prescrições oficiais assimiladas pela escola visavam disseminar um modelo cultural diverso daquele evidenciado pelas classes sociais mais pobres⁷⁸ e pelos imigrantes, público parcialmente integrante do Grupo Escolar Conselheiro Mafra. O novo paradigma cultural pressupunha divulgar, como destacamos nos excertos acima, a vertente ufanista da historiografia pátria, estimulando a adoção de determinados valores morais e a prática dos rituais cívicos. Resumidamente, o discurso oficial nacionalista justificou-se pelo “espírito de fraternidade humana”, pela manutenção e o engrandecimento da “unidade nacional”, pela “preparação de homens perfeitamente integrados no valor e grandeza da Pátria” e pela necessidade da formação de “brasileiros de corpo e alma”, uma vez que Santa Catarina enfrentava o problema da nacionalização das comunidades estrangeiras, conforme discutimos no Capítulo 4.

Para Guimarães (2008), o nacionalismo emerge do enraizamento do conceito de nação, isto é, de “uma comunidade de indivíduos vinculados social e economicamente, que compartilham certo território, que reconhecem a existência de um passado comum, ainda que divirjam sobre aspectos desse passado; que têm uma visão de futuro em comum” (GUIMARÃES, 2008, p. 145). Assim, de um modo mais amplo, o nacionalismo diz respeito, conforme acrescenta Silva Filho (2013), à ideologia nacional que permite ao Estado fundir país e nação. Na definição de Guimarães,

Nacionalismo é, também, o desejo de afirmação e de independência política diante de um Estado estrangeiro opressor ou, quando o Estado já se

⁷⁸ É importante destacar que, inicialmente, os Grupos Escolares eram destinados à formação das elites urbanas. Entretanto, com a progressiva obrigatoriedade do ensino, essas instituições passaram a receber também alunos das classes econômicas menos favorecidas.

tornou independente, o desejo de assegurar em seu território um tratamento pelo Estado melhor, ou pelo menos igual, ao tratamento concedido ao estrangeiro [...] Os movimentos nacionalistas significativos do ponto de vista político, cujas manifestações históricas mais simples decorrem de identidade étnica, linguística ou de pertencimento, no passado, a uma organização política, têm como seu principal objetivo o estabelecimento de um Estado ou a modificação das políticas do Estado para defender ou para privilegiar interesses dos que integram certo movimento. (GUIMARÃES, 2008, p. 145).

No Brasil, como observa Silva Filho (2013), a ideologia nacionalista evidenciou-se nos primeiros anos do século XIX, quando o país deixou de ser colônia portuguesa para tornar-se uma nação independente. Contudo, até meados da década de 1870, a ideologia nacionalista não chegou a desabrochar de forma drástica. Mas, com a Guerra do Paraguai, o sentimento de pertinência à nação se acentuou, provocando um recrudescimento dos sentimentos ufanistas. Segundo Silva Filho (2013), o nacionalismo brasileiro encontrou, no militarismo, bastante reconhecimento e essa identificação passou a orientar o discurso nacionalista de fins do Império e início da República. Conforme a análise de Silva Filho (2013), a vertente ufanista da ideologia nacionalista penetrou profundamente na esfera escolar, objetivando a formação do cidadão ideal. Nas palavras do autor,

A ideologia nacionalista, em sua vertente ufanista, manifesta-se na forma de **discursos patrióticos de amor à terra natal e a seus símbolos** (a bandeira, o hino, etc.). O patriotismo aparece como um discurso vigoroso desde fins do período imperial. Mas, nas primeiras décadas da República, o discurso patriótico insere-se maciçamente na escola brasileira, como forma de fortalecimento do novo regime. Isso se dá porque o projeto republicano de nação requeria a formação de um novo sujeito, o cidadão republicano, chamado por Venera (2003) de “homem útil”, o cidadão “disciplinado, exemplar, ordeiro com seus compromissos” (VENERA, 2003. p. 70). Para formação desse novo cidadão,

era imprescindível um amplo esforço, para o qual a escola foi convocada. (SILVA FILHO, 2013, p. 117, grifos nossos).

No Relatório de 1948, a vertente ufanista da ideologia nacionalista é uma constante, materializando-se nos conteúdos disciplinares, nas finalidades pedagógicas, nas atividades festivas do Grupo Escolar. Um exemplo disso é o Plano de Aula nº 2 proposto para a aula dos grupos disciplinares de Geografia e História do Brasil e de Leitura, Linguagem Oral e Escrita e que aborda, de modo figurativo, a interpretação do Hino Nacional. No excerto transcrito abaixo, conta-se a história de um menino chamado Brasília, que adormece na praça e sonha com a declaração da Independência do Brasil, representado pela figura de um gigante.

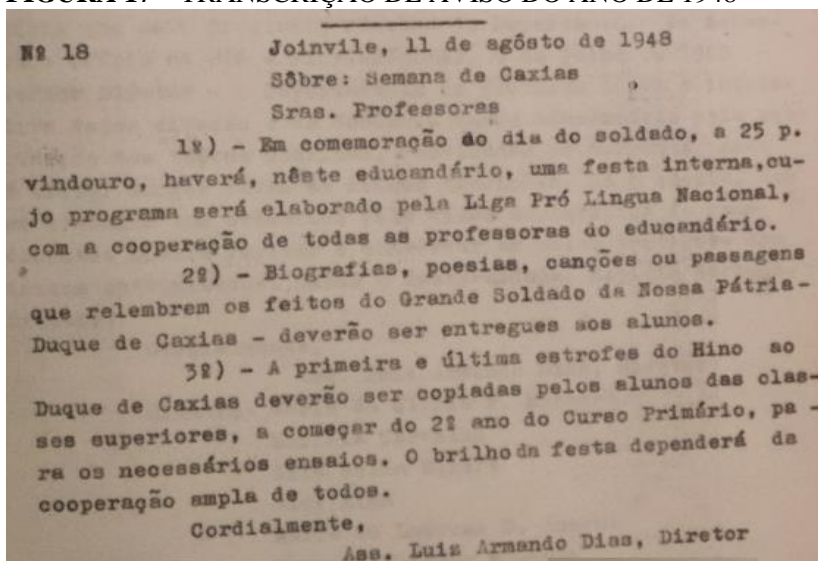
Há tempos conheci um menino pobre, maltrapilho, faminto e sem vontade para coisa alguma e nem tão pouco ligava as maravilhas de nossa **terra bendita!**

Certo dia, quase morto de cansaço, viu um banco de praça que estava vazio e resolveu descansar no mesmo. Estava tão fraquinho e sonolento que adormeceu... Teve um sonho maravilhoso e veio operar uma mudança completa no menino Brasília, nosso pequeno personagem. Sonhou... e apareceram a êle rumores e gritos que vinham perto de um riacho, chamado Ipiranga. Encontrava-se em São Paulo! Êsses gritos de pessoas eram de alegria que ressoavam por todos os cantos, mostrando o grande contentamento que reinava ali. Era um belo dia que ia terminando e o sol já ia se perdendo no horizonte quando o grande, o **colossal gigante** que há muito tempo estava acorrentado se viu livre para sempre! Com bastante esforço e muito sangue derramado e muitas lutas, conseguiram tirá-lo das fortes cadeias que o prendiam. Todos que estavam ali presentes, inclusive nosso pequeno Brasília que tão diferente estava, **juraram que haviam de defender o gigante**, desafiando a própria morte! E Brasília não podendo conter a alegria que sentia, foi falar ao gigante que o levou numa viagem sonho, por **recantos maravilhosos**, mostrando as **belas terras**, um sol luminoso que

surgia e clareava com seus raios brilhantes toda a face da terra, um mar cheio de mistérios insondáveis, o céu azul, onde à norte brilha o Cruzeiro do Sul. Mostrou nossas riquezas, os lindos jardins e bosques cheios de florinhas graciosas que balançavam as cabecinhas, sorrindo a Brasília. [...] Olhava tudo com outros olhos, tudo agradava a Brasília e ao passo que andava ia dizendo alegremente: - **Ó terra amada e bela. Como és linda, feiticeira e causas inveja a qualquer um!** [...] Um senhor que ia passando naquele momento, vendo Brasília tão magrinho, maltrapilho e desnutrido, convidou-o para ir até sua casa. Lá o tratou a toda bondade e resolveu ensinar-lhe boas maneiras enviando-o a escola para mais tarde aprender belas cousas. Tornou-se assim, um **aluno exemplar**, compreendendo então o sonho e ficou sabendo qual era o gigante e as belas plagas desconhecidas que percorreu. (RELATÓRIO, 1948, p. 109 -110, grifos nossos).

Como vemos na transcrição, destaca-se o uso recorrente de expressões pujantes como “nossa terra bendita”, “terra amada e bela” e “colossal gigante” para remeter ao Brasil, denotando um posicionamento compassivo mediante aspectos relativos à simbologia e à historiografia vernácula. Analisando esse conto, entendemos que o seu objetivo era o de disseminar fundamentos histórico-ufanistas, de estimular o culto aos símbolos nacionais, bem como o de incentivar atitudes protecionistas em relação ao país, uma vez que acarretariam benefícios pessoais, como aconteceu com o personagem central, que deixou de ser maltrapilho e desnutrido, passando a ser tutelado, alimentado, educado, instruído, tornando-se “aluno exemplar”.

Outro exemplo da vertente ufanista do nacionalismo podemos observar no aviso de 11 de agosto de 1948, redigido pelo Diretor Luiz Armando Dias e direcionado aos professores da instituição acerca da comemoração do dia do soldado (Figura 18). Nesse trecho do documento, o Diretor do Grupo Escolar Conselheiro Mafra informa aos professores a origem do programa comemorativo, os textos e assuntos desses textos que deveriam ser apresentados pelos estudantes e a obrigação da cópia e, consequentemente, da memorização do Hino ao Duque de Caxias a todos os alunos, excetuando-se os do primeiro ano do curso Primário Elementar.

FIGURA 17 – TRANSCRIÇÃO DE AVISO DO ANO DE 1948

Fonte: RELATÓRIO, 1948, p. 67.

Faz-se relevante observar que, no Brasil, a difusão do discurso nacionalista é praticada pelo decorrer de muitos anos, desde, pelo menos, o fim do período colonial. Considerando que as primeiras décadas da República foram marcadas por muitos conflitos internos, de ordem política, econômica e social, além de crises diplomáticas externas que culminaram nas duas grandes guerras e que conduziram amplos contingentes migratórios para o país, o poder político brasileiro viu-se motivado a promover iniciativas que assegurassem o fortalecimento do Estado nas diversas esferas da sociedade, dentre elas a escola, como observamos nesta pesquisa. Nesse sentido, o discurso nacionalista permaneceu, sim, ecoando por muitos anos tendo em vista um mesmo objetivo, mas justificando-se por episódios históricos distintos.

De acordo com Brito (2006), os anos entre 1930 e 1960 foram cruciais para a penetração efetiva de uma ideologia educacional que “proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira” (BRITO, 2006. p. 12), advogando pela necessidade de reorganização do ensino. De um modo geral, os projetos nacionalizantes elaborados pelo Ministério da Educação e Saúde foram marcados por um discurso preocupado com a construção da nacionalidade, com a valorização da brasilidade e com a afirmação da

identidade nacional brasileira. Para Brito (2006), mediante a realidade educacional brasileira, dois obstáculos necessitavam ser superados segundo essa ideologia nacionalista:

1. Era preciso combater o regionalismo, por meio da padronização do ensino, da centralização das atividades escolares, etc., ações condizentes com a perspectiva de criação de uma educação em bases nacionais; 2. era preciso minimizar a presença estrangeira nas zonas de colonização, por meio de políticas de nacionalização do elemento estrangeiro, que levassem ao seu abrasileiramento. (BRITO, 2006. p. 19 - 20).

Frente a esses obstáculos, como aponta a autora, o projeto da ideologia nacionalista foi transformada em questão de segurança nacional e, para que a nacionalização das escolas fosse levada a cabo, passaram a ser implantadas medidas cada vez mais austeras. Dentre as iniciativas do Governo Federal, destacaram-se: a expansão do ensino público; a adoção de novos parâmetros educacionais, o controle sobre o ensino particular; o fechamento das escolas de ensino particular que ministravam o ensino em língua estrangeira; e a instituição do português como língua oficial, em conformidade com o que discutimos no Capítulo 4.

Em relação à adoção de novos parâmetros educacionais, no *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, destaca-se uma significativa influência do movimento de renovação escolar, marcado pela adoção/manutenção do Método de Ensino Intuitivo. Para Valdemarin (2010), a influência da pedagogia da Escola Nova na educação brasileira denotou um processo composto por diferentes ciclos que se combinaram com diferentes proposições. Na ideologia escolanovista, sob a perspectiva de John Dewey, o sistema pedagógico parte de uma articulação entre os diferentes elementos da pedagogia. Sua inovação consiste na estreita conexão entre a escola e a sociedade, “consagrada na síntese que propõe a primeira como miniatura da segunda” (VALDEMARIN, 2010. p. 204). Segundo a pesquisadora, Dewey, na sua primeira palestra, *A escola e o progresso social*, determina as funções da escola e da escolarização numa sociedade de mudanças. Como aponta Valdemarin (2010), as proposições de Dewey culminam na tese de que

A função social da escola, tradicionalmente entendida como uma preparação para o futuro, é deslocada para o tempo presente e, nessa mudança, as ocupações sociais não são remetidas ao universo adulto, mas entendidas como possibilidades de apreensão do mundo em qualquer faixa etária. Embora seja reformulada posteriormente numa feição mais teórica, a compreensão das transformações em curso na sociedade e suas consequências educacionais estão claramente em curso nesse texto precursor. Cabe à sociedade determinar os rumos educacionais e a escola deve constituir-se como instituição que depura o contexto social, fundando-se sobre seus aspectos positivos: a capacidade humana de transformar o meio em que vive, a ampliação de horizontes por meio da comunicação, a criação de aspirações coletivas. A concepção de escola como miniatura da sociedade, que se tornaria uma palavra de ordem do movimento de educação renovada, é aqui apresentada com definições bastante claras: trata-se de integrar a escola à sociedade, introduzindo a relação ativa com o conhecimento, própria das ocupações sociais colaborativas, como método escolar. (VALDEMARIN, 2010, p. 33).

Nas prescrições oficiais para o Ensino Primário, delineadas a partir do início da Reforma Capanema, a função social da escola traduz-se pela introdução de conhecimentos aplicáveis ao cotidiano da comunidade a que pertencesse o aluno, por iniciativas que assegurassem a manutenção da saúde e pela inclusão de instruções laborais, como notamos nas finalidades propostas pelo Governo Federal “Elevar o nível de conhecimentos úteis à vida da família, à defesa da saúde e à iniciação ao trabalho” (BRASIL, 1946).

No Relatório de 1948, as iniciativas em favor do ensino de *conhecimentos aplicáveis* demandava o envolvimento das famílias dos estudantes, ou seja, vemos a busca de articulação da esfera escolar com a esfera familiar para dar conta do projeto político daquela. Segundo o discurso da escola, era preciso “educar integralmente” e, para que isso ocorresse, o lar funcionaria como uma “oficina prática” onde seriam materializados os conhecimentos aprendidos na escola, conforme destacamos no excerto abaixo:

[Comunicado nº5 – A escola e a família]

[...] somente os pais cooperando com a escola, podem tornar o lar em **oficina prática**, libertando os seus filhos de um futuro que a maioria das vezes, redundará em completo fracasso, com prejuízo para a sociedade. Com o fim de equilibrar essas duas equações – o lar e a escola – acham-se instaladas em muitas de nossas escolas a associação de Pais e Professores. E, é lógico, que se nas escolas fundam esta instituição é porque elas se ressentem da falta de auxílio do lar na consecução do seu ideal, que é **educar integralmente**. (RELATÓRIO, 1948, p. 125, grifos nossos).

Inicialmente, notamos a assimilação do discurso escolanovista, conforme expresso no Comunicado nº 4, intitulado *Papel do Mestre*, apresentado na reunião pedagógica de 14 de agosto:

Anísio Teixeira diz: O Educador moderno não acredita que o pensamento ou a ação se gerem no vácuo ou que a criança não precise ser guiada no processo de seu crescimento mental e social. E eu concordo com Backheuser que no livro “Técnica da pedagogia moderna” à página 255 diz: - o mestre na escola nova não desaparece. Mais do que na escola antiga, precisa a escola nova de estar presente para velar pelo prosseguimento das ideias em curso de exploração. (RELATÓRIO, 1946, p. 122).

No excerto acima, a incorporação do discurso alheio aparece no formato de citação literal, visando legitimar a adesão à ideologia escolanovista por meio de um discurso de autoridade, uma vez que Anísio Teixeira⁷⁹ e Everardo Backheuser⁸⁰ foram, cada um à sua

⁷⁹ Anísio Espíndola Teixeira, nascido em Caetité, na Bahia, em 1900, importante personagem da história da educação brasileira, foi um dos mais importantes signatários do Manifesto da Escola Nova (1932). Atuou, ao longo de sua vida, em diversas reformas educacionais, opondo-se à corrente pedagógica tradicional e, desse modo, ajudando a delinear o programa de renovação da educação escolar (SAVIANI, 2013).

⁸⁰ Everardo Adolpho Backheuser, nascido em Niterói no ano de 1879, destacou-se no cenário político- educacional fluminense, atuando também como

maneira, importantes expoentes da Escola Nova no Brasil (SAVIANI, 2013). Conforme apontou Saviani (2013), por um lado, Anísio Teixeira disseminava a concepção de educação enquanto “elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade” (SAVIANI, 2013, p. 222), alavancando um processo revolucionário na esfera educacional. Por outro lado, Everardo Backheuser, assumia que “a renovação do ensino deveria dar sem prejuízo de sua cristianização” (SAVIANI, 2013, p. 272), retomando parte da concepção pedagógica tradicionalista. Nesse sentido, o excerto transcrito acima revela que o discurso sobre o ensino no Grupo Escolar Conselheiro Mafra refletia, em 1948, o equilíbrio entre católicos e renovadores, como discorremos nos capítulos anteriores. As concepções da corrente pedagógica tradicionalista, orientadas pelo discurso catolicista, são mais claramente evidenciadas nos excertos abaixo:

[Comunicado nº 4 – Papel do mestre]

Diz Monsenhor [Pedro] Anísio no seu livro “Tratado de Pedagogia” à página 93. O mestre intervém para realizar no educando o ideal pedagógico, o ideal eterno que é Deus, fundamento de todo o criado, ponto de apoio de toda a ciência, chave de todos os enigmas, supremo valor de todas as cousas. Ministro de Deus, portador da luz, o mestre acende no centro do espírito o fogo sagrado que se irradia pelas avenidas largas e indetermináveis da psique-humana ainda em trevas e dá a impulsão portentosa para a verdadeira felicidade, para a conquista de Deus. (RELATÓRIO, 1946, p. 121).

[Comunicado nº 5 – A escola e a família]

engenheiro, geógrafo e jornalista. Escreveu a obra Técnica da Pedagogia Moderna: teoria e prática da Escola Nova no início da década de 1930, que constituiu um dos manuais didáticos utilizados nos cursos de formação de professores até meados da década de 1950. Após a terceira edição, essa mesma obra passou a ser denominada Manual de Pedagogia Moderna: teoria e prática. De acordo com Saviani (2013), Beckheuser militou pela reinserção do ensino católico nas escolas brasileiras, lutando por um “equilíbrio harmonioso quando o avanço dos métodos renovados penetravam nas próprias fileiras das organizações tradicionais revestindo de roupagem progressista a doutrina da educação católica” (SAVIANI, 2013, p. 271).

Historicamente, a escola foi sempre e por natureza uma instituição auxiliar da família e da Igreja. Portanto, em virtude duma necessidade lógica e moral, a escola deve não somente não se por em contradição, e sim harmonizar-se positivamente com estes dois meios, na unidade mais perfeita possível, de maneira que se forme com a família e a Igreja um só santuário consagrado à educação cristã. Sem o que faltará ao seu fim para transformar-se em obra de destruição (Palavras de Pio XI). (RELATÓRIO, 1946, p. 124).

Nesses trechos, notamos o emprego de formas de legitimação da pedagogia tradicional católica por meio da reenunciação do discurso autoritário-religioso do Monsenhor Pedro Anísio e do Papa Pio XI. É importante destacar que, nessas passagens, o valor do fundamento religioso é sobreposto ao fundamento científico, pois somente ele detém “a chave de todos os enigmas” (RELATÓRIO, 1946, p. 121). Além disso, ao afirmar que “a escola foi sempre e por natureza uma instituição auxiliar da família e da Igreja” (RELATÓRIO, 1946, p. 124) depreende-se que a esfera escolar deva ser uma subordinada à esfera religiosa e, mais especificamente, à Igreja Católica. Segundo Bakhtin (2015 [1929 – 1936]), a palavra religiosa tem, enquanto discurso autoritário, um valor social muito expressivo, pois demanda reconhecimento e assimilação. Para o autor,

O discurso autoritário exige de nossa parte um reconhecimento incondicional e nunca num domínio livre e uma assimilação com meu próprio discurso. Por isso ele não permite nenhum jogo com um contexto que o moldura, jogo com seus limites, nenhuma transição vacilante, variações estilizantes livremente criadoras. Ele penetra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível, precisa ser integralmente confirmado ou integralmente refutado. (BAKHTIN, 2015 [1929-1936], p. 137-138).

De acordo com a pesquisa de Silva Filho (2013), a valorização do catolicismo e o seu papel na formação moral dos sujeitos sustentaram o discurso nacionalista, associando-se a ele e a outras ideologias dominantes da época. Segundo o autor, embora a laicidade do Estado tenha sido estabelecida com a Constituição de 1891, a separação entre

Igreja e Estado não acarretou o enfraquecimento do segmento religioso. Ao contrário disso, nos primeiros anos da República, a secessão político-religiosa fortaleceu um movimento de renovação da fé, impulsionando a influência do catolicismo junto às elites do país.

Além de John Dewey, outros dois pesquisadores, Ovide Decroly e William Kilpatrick, também se dedicaram ao enfrentamento das dificuldades práticas para disseminar a Escola Nova, focalizando questões metodológicas, traduzindo os princípios em sequências de procedimentos praticáveis (VALDEMARIN, 2010). Segundo Valdemarin (2010), Decroly preconizou que a escola deveria suplementar as funções familiares afetadas pelo empobrecimento material e cultural e pelas mudanças sociais aceleradas e, desse modo, o protótipo da sociedade, isto é, a escola, seria um espaço adequado para a atenuação das desigualdades.

O método de Decroly, de acordo Valdemarin (2010), apoiou-se no conhecimento cientificamente da época obtido sobre a criança, definindo o conteúdo escolar a partir de suas necessidades e de seu desenvolvimento cognitivo. Nesse método, foram determinados *centros de interesse* como pontos de partida para o trabalho pedagógico, pois privilegiariam o indivíduo e o ambiente próximo (VALDEMARIN, 2010). Um exemplo do dialogismo entre essas concepções e o Relatório de 1948 pode ser observado na ata da segunda reunião pedagógica, datada de 10 de abril de 1948, em que foi orientado aos professores “Ministrar as aulas de modo a despertar entusiasmo dos alunos, utilizando centros de interesse, que devem merecer especial carinho por parte do professor. [...] Os **centros de interesse** são considerados pequenos museus de classe” (RELATÓRIO, 1948, p. 80-81, grifos nossos). Além disso, nesse mesmo relato, afirma-se que “O ensino deve ser dado de tal forma que concretize o lema: **‘Preparar a criança para a vida e pela vida’**. É este o objetivo primordial e único da escola” (RELATÓRIO, 1948, p. 81, grifos nossos).

Baseando-se nessa proposição, a pedagogia escolanovista demandou a adoção do *Método de Ensino Intuitivo*, que já havia sido empregado pela Pedagogia Moderna em Santa Catarina com a Reforma Orestes Guimarães em 1911, como apontamos nos Capítulos 3 e 4. Nas atas das reuniões pedagógicas, assim como nos documentos oficiais da época, por exemplo, recomenda-se aos professores o uso do *Método Intuitivo* para o ensino em todas as disciplinas e, corroborando essa orientação, na quinta reunião pedagógica, presidida pelo Inspetor Escolar José Mota Pires, foi registrado que “Deve ser abandonado o ensino teórico, decorativo. O professor deve habituar a criança a

observar, deduzir, compreender e assimilar” (RELATÓRIO, 1948. p. 85).

Valdemarin (2010) explica que essa homogeneização discursiva no uso do *Método de Ensino Intuitivo* está vinculada à disseminação dos manuais escolares, ocorrida no final do século XIX e início do século XX. Esses manuais, segundo a autora, tornaram a aplicação dos procedimentos metodológicos acessível e compreensível. Nesse sentido, não era necessária a compreensão aprofundada do método, desde que a prática fosse pautada pelos seus pareceres metodológicos.

Nessa exposição, o método de ensino é configurado num repertório de regras comuns, simplificadas, que podem ser entendidas, memorizadas e repetidas por todos os leitores de modo a participarem, mesmo que discursivamente, das inovações pretendidas. A complexa sintetização do conhecimento é sintetizada na seguinte fórmula: o conhecimento do mundo material advém dos sentidos; o processo de ensinar “parte do simples para o complexo; do que se sabe para o que se ignora; dos fatos para as causas; das coisas para os nomes; das ideias para as palavras; dos princípios para as regras” (CALKINS, 1950, p. 31); a educação escolar compete o desenvolvimento adequado das faculdades do entendimento; o conhecimento deve causar prazer às crianças. Essas regras, repetidas como um refrão, caracterizam o método e revelam a transformação de teorizações sobre o conhecimento em rotinas praticáveis que possibilitam a homogeneização dos procedimentos de ensino. (VALDEMARIN, 2010, p. 21 – 22).

Analisando o conteúdo do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, podemos observar que esse documento dialogou com os preceitos das Primeiras Lições de Coisas e do Método de Ensino Intuitivo, com o Decreto-Lei nacional n. 8.529/46 e com o Decreto estadual n. 3.732/46, como observamos na Tabela 19, na qual evidenciamos alguns desses diálogos.

Reiterando a adoção do *Método de Ensino Intuitivo*, o Relatório de 1948 traz uma refração dialógica das pressuposições de Calkins

(1886) acerca do método nas Atas das Reuniões Pedagógicas, trazendo exemplos da sua aplicação nos Planos de Aula, conforme a Tabela 19.

Tabela 19 – DISCURSOS ASSIMILADOS D’AS PRIMEIRAS LIÇÕES DE COISAS

Primeiras Lições de Coisas	Relatório de 1948
É pelos sentidos que nos advém o conhecimento do mundo material. Os primeiros objectos onde se exercem as nossas faculdades, são as coisas e os fenómenos do mundo exterior (CALKINS, 1886. p. 1. grifos nossos).	[Ata da reunião pedagógica de 14 de agosto de 1948] <u>Lado prático do ensino</u> . Deve ser abandonado o ensino teórico, decorativo. O professor deve habituar a criança a observar, deduzir, compreender e assimilar . (RELATÓRIO, 1948. p. 85. grifos nossos).
[...] O grande segredo, para fixar a atenção das creanças, está em aguçar-lhes a <i>curiosidade</i> , e satisfazer-lhes o <i>amor de actividade</i> [...] (CALKINS, 1886. p. 3. grifos do autor).	[Ata da reunião pedagógica de 1º de abril de 1948] Ministrar as aulas de modo a despertar entusiasmo nos alunos , utilizando centros de interesse , que devem merecer especial carinho por parte do professor. [...] Os centros de interesse são considerados pequenos museus de classe. (RELATÓRIO, 1948. p. 80 – 81. grifos nossos). [Plano de aula – 3ª série] Marcha – Preparação: - Despertarei o interesse das crianças, dirigindo perguntas como por exemplo: “Gostam vocês de solucionar adivinhações, não é? E de leitura de versos bonitos também? Pois, vou ler a vocês uma poesia bonita, instrutiva, que encerra uma adivinhação. Vamos ver se vocês são bons adivinhadores. (RELATÓRIO, 1948. p. 106).
O processo natural de ensinar parte do simples para o complexo; do que se sabe, para o que se ignora; dos factos, para as causas; das coisas, para os nomes; das idéias, para as palavras; dos	[Plano de aula de leitura – 1ª série] Procurarei, em palestra, provocar a observação dos alunos sobre a figura do livro , levando-as a enunciarem sentenças, relacionando-as umas com as

princípios, para as regras. (CALKINS, 1886. p. 3).	outras, acostumando-as a raciocinar e a exprimir com clareza as suas idéias. (RELATÓRIO, 1948. p. 126. grifos nossos).
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme dito anteriormente, ao incorporar e reenunciar os pressupostos de Calkins (1886), o Grupo Escolar Conselheiro Mafra demonstrou ter assimilado, a seu modo, o discurso alheio, imprimindo a sua apreciação valorativa de adesão/assimilação a esse discurso sobre aprendizagem e materializando o seu projeto discursivo. Nesse sentido, o discurso do Relatório de 1948 retrata a assimilação do discurso das *Primeiras Lições de Coisas*, ratificando uma possível correlação entre pressupostos do *Método Intuitivo* e as práticas escolares.

Nas formulações de Kilpatrick, conforme esclarece Valdemarin (2010), a relação entre escola e sociedade é trabalhada na perspectiva de *comportamentos desejáveis* para uma sociedade democrática (de autonomia, de engajamento, de autodisciplina, e etc., e não do conhecimento como herança cultura, identificando-o como informação). Para Valdemarin (2010), nas proposições de Kilpatrick, as preocupações metodológicas ganham destaque e são avaliadas em termos de comportamentos produzidos pela escolarização, mediante a identificação que se estabeleceria entre o método de projetos e a atividade intencional. Nas palavras de Valdemarin (2010),

No privilegiamento do processo de ensino, no qual os interesses da criança desenham o programa de estudos, a função do professor define-se pela observação dos comportamentos dos alunos e pelo fornecimento de situações para o desenvolvimento dos interesses evidenciados. A influência do ambiente no processo de aprendizagem é considerada seu segundo potencial para gerar desafios, o que implica afirmar que a sociedade não fornece o conteúdo escolar propriamente dito, mas uma demanda formativa pela qual os procedimentos e o engajamento são priorizados. O método, para o autor, sintetiza a relação entre a escola e a sociedade. (VALDEMARIN, 2010, p. 207).

Possivelmente dialogando com essas proposições de Decroly e Kilpatrick, emergiu a visão da escola enquanto *extensão do lar*, recorrente no discurso do Relatório de 1948. Compreendemos que, por meio da inter-relação entre essas duas importantes esferas, pôde-se ampliar ainda mais a atuação dos setores sociais dominantes. Se, por um lado, a escola buscou “adequar” o comportamento do estudante para que ele pudesse usufruir da educação institucionalizada, por outro, ao afirmar que a esfera educacional configurava uma extensão da esfera doméstica, a escola incidiu ideologicamente sobre o comportamento dos estudantes e dos seus familiares em todos os âmbitos da vida social. Em síntese, por meio dessa concepção propunha-se disseminar, por intermédio da escola, modelos comportamentais aplicáveis a diversas esferas da vida humana a fim de se promover a concretização das atitudes validadas pelas elites políticas e econômicas do país, como podemos ver nas transcrições abaixo:

[Ata da reunião pedagógica de 21 de agosto de 1948]

Com atos e não com palavras devemos mostrar às crianças que nós somos seus amigos, **fazendo da escola um recanto de prazer, de alegria, onde elas encontrem a continuação do lar.** (RELATÓRIO, 1948, p. 87, grifos nossos).

[Comunicado nº 5, de 11 de setembro de 1948]

Enunciado. Atraídos pelo labor diário, muitos pois, relegando para um plano secundário a formação moral dos seus filhos, sobrecarregam as escolas com essa tarefa. No entanto, é preciso que pais e mães, enfrentem desde cedo a realidade, cooperando com os mestres, a fim de prepararem os seus filhos para participarem da vida agitada dos grupos de crianças. **Com este auxílio, a escola poderá efetivamente constituir como que um prolongamento do lar.** (RELATÓRIO, 1948, p. 124, grifos nossos).

Nos excertos transcritos acima, notamos a construção da imagem da esfera escolar enquanto “recanto de prazer e de alegria” (RELATÓRIO, 1948, p. 87) tal qual o lar. Embora dialogue com os pressupostos pedagógicos adotados na época, essa imagem destoa das extensas prescrições oficiais que pressupunham um rígido e permanente controle sobre as condutas dos estudantes. Essa hipótese pode ser

confirmada por meio da pressuposição de que os pais relegariam à escola o papel de educar as crianças por conta do excesso de tempo dedicado ao trabalho. Outro importante apontamento feito a partir dos trechos acima refere-se à sobreposição da educação escolar sobre a educação familiar, considerando que os pais deveriam permanecer “cooperando com os mestres” (RELATÓRIO, 1948, p. 124) para que as crianças fossem educadas primeiramente pelos professores. De acordo com Silva Filho (2013), a supremacia da educação estatal mediante a educação familiar refletiu a imprescindibilidade da constituição de laços culturais e políticos, em relações de identidade e alteridade discursivamente (re)elaboradas, que se mostraram essenciais ao fortalecimento da nação.

Considerando que a concepção de escola enquanto *extensão do lar* pressupõe a adoção de condutas socialmente apreciadas, entendemos que essa concepção pode conectar-se dialogicamente também aos fundamentos da *ideologia higienista*, difundida no Brasil a partir da última década do século XIX.

Segundo Oliveira e Teive (2014), por ocasião da Reforma Orestes Guimarães (1911), o higienismo compôs os debates desencadeados acerca da necessidade urgente de modernização do país, alinhada aos moldes urbanísticos europeus. Para Silva Filho (2013), o discurso higienista caracterizou um desdobramento do discurso da modernidade, disseminado após o advento da República Brasileira, por meio do qual passou a se conceber que um país progressista necessitaria de uma população cuja saúde lhe permitisse ser produtiva. À medida que o se difundiu, o higienismo migrou da esfera da medicina para outras áreas. Inicialmente, ao penetrar na esfera escolar, o discurso higienista se justificou como uma prática de saúde pública destinada a evitar a propagação de epidemias.

As discussões em torno da higienização cobriram um leque muito amplo de saberes e práticas, que ganharam impulso por meio de uma dispersão discursiva, assumindo nuances diferenciadas nos tempos e lugares onde ressoava. Diante da preocupação com a infância (nascimento, lactação, asseio corporal, banhos vestuário), com a vida doméstica (limpeza, saúde e papel social da mulher, prevenção de doenças e vícios como álcool e jogo) e com o espaço público (ordem, urbanização, combate à propagação de moléstias e epidemias), os discursos higienistas configuram

um conjunto que se pode caracterizar moderno e modernizador. (OLIVEIRA e TEIVE, 2014, p. 552).

Com o advento da Escola Nova, como observam Oliveira e Teive (2014), a importância da higiene nos currículos escolares passou a ser legitimada pelos conhecimentos advindos da Biologia Educacional. Para as autoras, foi por meio da Biologia que se constituiu critérios que permitiriam estabelecer padrões de normalidade de crescimento, evolução e maturação, assim como observar as influências da hereditariedade e ainda verificar os efeitos das doenças e interferências do lar no processo educativo. Nesse cenário, o ensino da higiene foi ressignificado, passando a integrar o currículo por meio do grupo disciplinar de *Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho* (OLIVEIRA e TEIVE, 2014). Em pouco tempo, conforme complementa Silva Filho (2013) “A doença deixa de ser vista como um fenômeno que aflige o homem e passa a ser tomada como um mal social” (SILVA FILHO, 2013, p. 130-131) e o discurso higienista passou a recobrir também preceitos morais e cívicos.

Portanto, visava-se a uma escola que, atendendo aos princípios higienistas, preparasse cidadãos física, mental e moralmente sãos, que construiriam uma nação igualmente saudável e forte. Nesse sentido, assumem especial importância todos os cuidados relativos à manutenção da saúde. Buscava-se combater não somente as doenças contagiosas, mas também aquelas trazidas por má nutrição, por posturas inadequadas, por má iluminação, por ventilação inadequada, por maus hábitos à mesa e por uma variedade de outros fatores, como a falta ou excesso de agasalhos. E ia-se ainda além da saúde física, porque o discurso higienista também abarcava o que se poderia chamar de saúde moral. (SILVA FILHO, 2013, p. 132 – 133).

Assim como na década de 1910, o higienismo da década de 1940 relacionou-se estreitamente com as noções de civilidade e de patriotismo, justificando-se pela necessidade de “educar o trabalhador saudável e patriota, higienizando seus hábitos e mentes, pois só assim seria possível alcançar o progresso desejado” (OLIVEIRA e TEIVE,

2014, p. 562). Dentre os conteúdos legitimados pela ideologia higienista, figuraram o asseio, as boas maneiras, funções de nutrição e excreção, alimentação, respiração, doenças e moléstias ocasionadas por maus hábitos, bem como orientações para tornar o lar um ambiente limpo e saudável (OLIVEIRA e TEIVE, 2014).

No *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, podemos destacar a assimilação do discurso higienista tanto na sua conotação estrita, ligada à concepção profilática, quanto no sentido mais amplo, de *aspepsia moral e cívica*.

[Ata da reunião pedagógica de 21 de agosto de 1948]

O uso do uniforme previsto em regulamento deve ser exigido como medida de ordem e de nivelamento, impedindo assim, que os ricos venham à escola com indumentária de expressivo destaque. Mas em zonas pobres, onde a Caixa Escolar não comporte as despesas, o não uso do uniforme poderá ser tolerado, **não se descuidando, entretanto, da higiene, da limpeza que deverá ser exigida. O asseio é um hábito e como tal deve ser criado no aluno. O professor para conseguir bons resultados necessita estabelecer um plano de trabalho e insistir sôbre o asseio corporal e da roupa**, com muito cuidado, sem fazer o aluno sofrer vexames, humilhá-lo [...] Uma classe toda onde prevaleçam maior número de alunos com as roupas sujas e em desalinho, revela descuido do professor e até mesmo da própria direção do educandário. **As condições de higiene no lar pobre sofrem poderosa influência do que se faz dentro do Grupo que, como centro de irradiação de uma cultura, deverá tudo fazer para merecer a confiança de uma comuna.** (RELATÓRIO, 1948, p. 89, grifos nossos).

No *sentido profilático*, como podemos ver acima, o discurso higienista delega ao professor (e não à família) a responsabilidade pelo asseio pessoal do estudante. O uso do uniforme é indicado como um modo de homogeneizar pessoas provenientes de classes sociais diferentes, sobre as quais se afirma possuírem hábitos de higiene distintos (o descuido com a higiene é atribuído à classe pobre). Nesse

sentido, ao assumir-se como “centro de irradiação de uma cultura”, a escola assume participar de um processo de aculturação de determinados grupos de pessoas, nesse caso, dos economicamente desfavorecidos. Ademais, por meio da insistência para que os hábitos higiênicos fossem reproduzidos pelos alunos pobres, subentende-se que o alvo das campanhas de higienização não era pertencente às classes sociais dominantes.

No *sentido holístico*, o discurso higienista insere-se, conforme afirma Silva Filho (2013), num projeto mais amplo de *disciplinamento social*. Nessa acepção, o caráter minucioso das prescrições relativas à saúde e a sua associação com aspectos de cunho moral e cívico implicam uma intensa valoração do controle sobre a matéria e a subjetividade do corpo. No contexto escolar, o discurso higienista impulsionou prescrições que sistematizaram todos os aspectos da rotina institucional e que se desdobraram em parâmetros de salubridade e de urbanidade. No Relatório de 1948, na acepção holística, o discurso higienista relaciona-se tanto com a conservação da saúde quanto com a formação do caráter e a manutenção da disciplina, como podemos notar no trecho abaixo da Palestra nº 6.

[Palestra nº6 – Saúde e seu conceito]

[...] a saúde é considerada o vento que impulsiona as rodas do triunfo. Ela é, pois, a chave da inteligência, a realização do irrealizável, o **combate ao erro** e ao mesmo tempo, a alegria, a força, em uma só palavra a vida. Por isto muitos a consideram como **o fator principal na causa da Educação**.

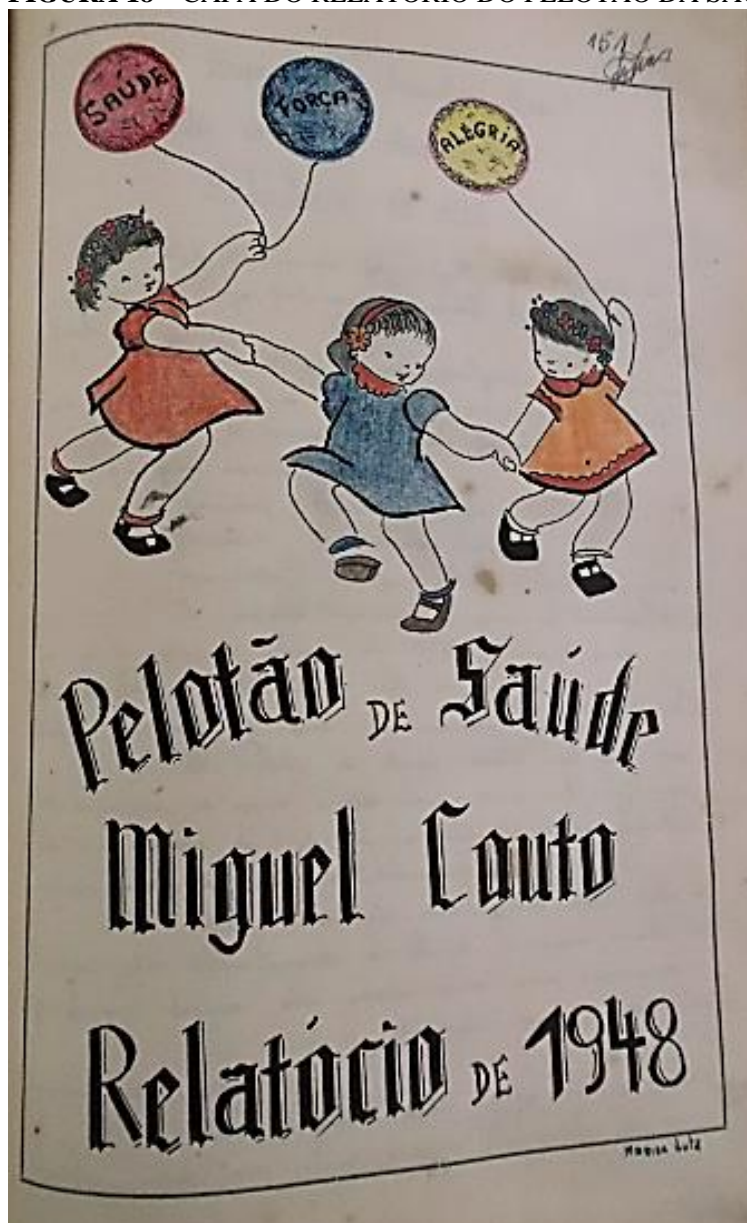
A boa disciplina, a formação do caráter, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento da inteligência, que ocupam a maior parte do horário escolar dependem mormente do estado fisiológico da criança. (RELATÓRIO, 1948, p. 129, grifos nossos).

Oliveira e Teive (2014) apontam que, no que se refere às inovações educacionais após o início da Reforma Elpídio Barbosa (1946), destaca-se a implantação dos *Pelotões da Saúde*, que integravam as Associações Auxiliares da Escola, conforme abordamos no capítulo metodológico. De acordo com o Decreto estadual nº 2.991/44, a primeira finalidade elencada para os Pelotões da Saúde resumese em “inculcar hábitos e orientar a criança na aquisição de conhecimentos

práticos, fornecendo-lhe um cabedal de costumes favorável à sua saúde” (SANTA CATARINA, 1944, p. 11). Por meio do referido documento, o Estado de Santa Catarina reforçou que os ensinamentos acerca dos hábitos higiênicos e o seu monitoramento deveriam permanecer ininterruptos dentro do Grupo Escolar, considerando-se que os interlocutores previstos para esses discursos eram tanto os estudantes quanto suas famílias.

Segundo o *Relatório do Pelotão da Saúde Miguel Couto* (cf. Figura 18), anexo ao *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra*, contabilizaram-se, no decorrer de 1948, 36 revistas de inspeção mensais nas classes do Ensino Primário. Além disso, afirma-se que foram realizados cerca de 1500 atendimentos, ao longo do ano, para a realização de curativos pelos 45 monitores dessa associação. As medicações utilizadas nesses atendimentos, de acordo com o relatório, eram adquiridas por meio de parcerias com os médicos do Departamento de Saúde e por meio de campanhas de arrecadação realizadas na escola.

FIGURA 18 – CAPA DO RELATÓRIO DO PELOTÃO DA SAÚDE



Fonte: RELATÓRIO, 1948, p. 161

FIGURA 18. 1 – PRIMEIRA PÁGINA DO RELATÓRIO DO PELOTÃO DA SAÚDE

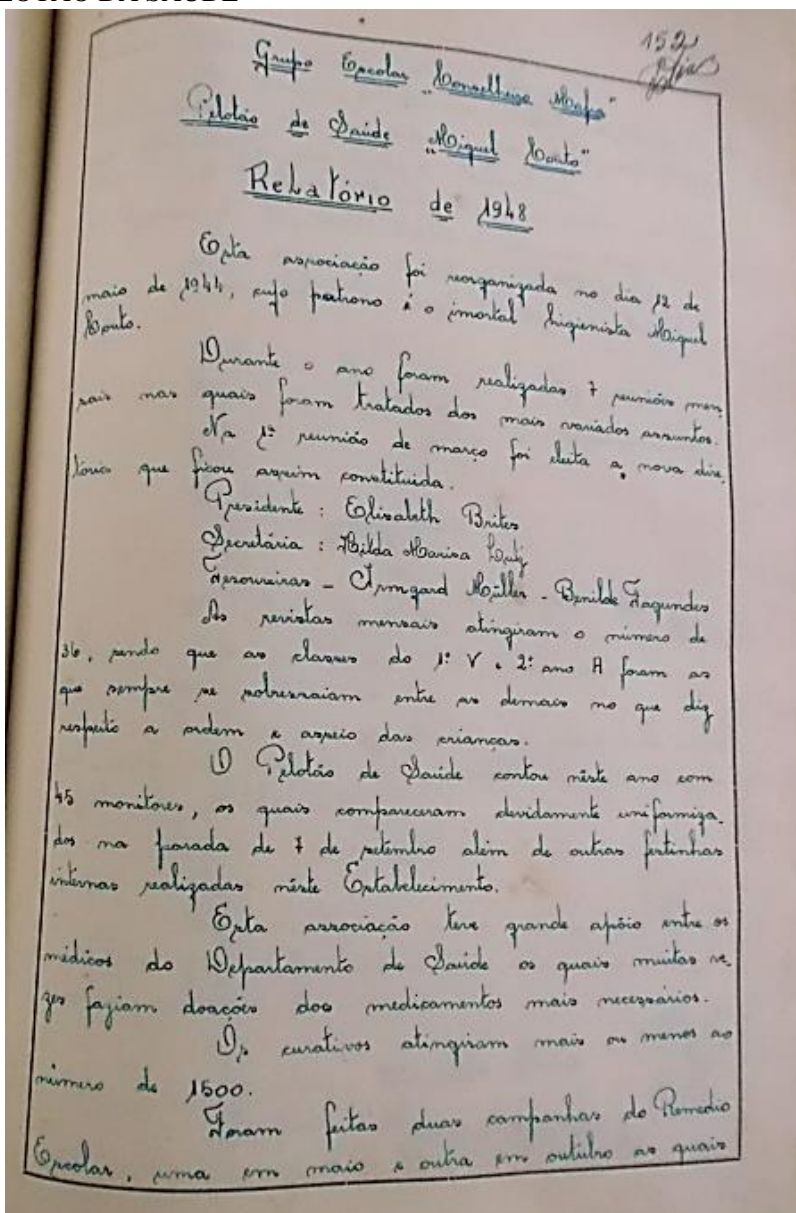


FIGURA 18. 2: SEGUNDA PÁGINA DO RELATÓRIO DO PELOTÃO DA SAÚDE

152/153

tiveram grande aceitação entre as crianças. Na Semana da Criança o Pelotão de Saúde to-
mou parte nas festas organizadas neste grupo, cujo programa
se desenvolveu-se com bastante brilhantismo.

O Pelotão de Saúde recebeu o auxílio da Uni-
sa Escolar de R\$ 180,00 (cento e cinquenta cruzeiros).
Tem ainda a contribuição de R\$ 30,00.
Foram feitas as seguintes despesas durante o
ano.

Abril -	R\$ 51,00	
Maior -	63,00	R\$ 180,00
Junho -	15,00	<u>180,00</u>
Agosto -	38,00
Setembro	<u>1,00</u>	
	R\$ 180,00	

O Pelotão de Saúde tem sido um grande au-
xiliar no meio infantil, pois tem aliviado centenas de crian-
ças no decorrer deste ano.

Também não se descuida do aspecto tanto corpo-
ral, como no material escolar e ainda das salas de aula
e frotas do estabelecimento.

Emfim, é uma instituição de grande valor nos
grupos escolares.

Assim, ao terminar o ano, sempre me lhamos
o relatório geral desta associação, que dá a palavra com os
demais membros da mesma.

Presidente: Osvaldo Brito
Secretaria: Helena da Silva Brito
Tesoureira: Emília P. Sagundes

Outro: Marcelo de Brito

Fonte: RELATÓRIO, 1948, p. 153

Na *Ata da reunião pedagógica de 21 de agosto*, a escola destacou a importância do papel do professor para a assimilação do discurso higienista. Nessa passagem, notamos a reenunciação da voz do Departamento de Educação em defesa da “qualidade” em matéria de asseio e ordem. Evidencia-se que, para a escola, o enquadramento dos estudantes às prescrições de higiene e de boas maneiras integraria as atribuições estritamente docentes:

[Ata da reunião pedagógica de 21 de agosto de 1948]

A atividade do professor durante as aulas deve ser enorme, atendendo à ordem nos cadernos, à letra, à posição do aluno e do caderno, à maneira de pegar na caneta, etc. A formação de hábitos corretos deve ser a preocupação de todos e isto só se conseguirá com muita insistência. [...] Tudo que o aluno fizer, deverá ser bem feito. Os cadernos de casa, erroneamente chamados borrões, merecem o mesmo cuidado que de dispensa aos demais. Nada de “desenhinhos”, riscos, aplicação de borracha ou esfregões de dedo. O que vale em matéria de asseio e ordem é a qualidade e não a quantidade, destaca, com insistência, o Departamento de Educação. O caderno, disse alguém, não reflete o aluno, mas os cadernos refletem o professor. (RELATÓRIO, 1948, p. 88 – 90).

De acordo de Silva Filho (2013), desde as primeiras décadas do século XX nota-se uma estreita ligação entre os discursos higienista e cívico. Analisando a inserção do discurso higienista na esfera escolar nas primeiras décadas da República, o autor conclui que, acreditava-se que “O cidadão ‘côncio dos seus deveres’ patrióticos precisa ser saudável, ter a necessária ‘perfeição physica’ para dar conta de suas obrigações para com a pátria” (SILVA FILHO, 2013, p. 134 – 135). Nessa acepção, por meio do discurso do civismo, almejava-se estabelecer determinados padrões de conduta e, simultaneamente, inibir as atitudes indesejáveis dos interlocutores.

No *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, o civismo é associado à concepção de *disciplinamento social* (SILVA FILHO, 2013), uma vez que manifesta a necessidade de regulação comportamental e correção moral em benefício do

desenvolvimento de um sentimento patriótico. Tendo em vista o objetivo da educação cívica, na ata transcrita por ocasião da Reunião Pedagógica Extraordinária de 21 de agosto de 1948, presidida pelo Inspetor Geral do Ensino Luiz Sanches Bezerra da Trindade, com participação do Inspetor José Mota Pires, foi feito o seguinte registro:

Disciplina: O Sr. Inspetor José Mota Pires, em continuação, teceu longas considerações sobre este assunto, fazendo ver **a necessidade de despertarmos nas crianças, os bons sentimentos, antes mesmo de ensinarmos as primeiras letras.** [...] Devemos lembrar-nos que **estas crianças são o futuro da Pátria, a esperança de seus pais** [...] Que a escola não seja um mundo diferente, e façamos das horas de estudo, horas de prazer. **Despertemos nas crianças o senso de disciplina, de dever, procurando levar ao bom caminho os alunos rebeldes, com conselhos e com energia, se preciso for.** (RELATÓRIO, 1948, p. 87, grifos nossos).

Faz-se relevante observar que a passagem supracitada reproduz uma visão redentora da educação escolar segundo a qual competiria à escola a missão de resguardar, regenerar e conduzir a juventude, fundamental para o desenvolvimento e o fortalecimento da nação. Nessa perspectiva, para que se concretizasse a existência do adulto desejável para o pleno desenvolvimento do país, seria imprescindível assegurar a formação da criança desejável em consonância com o cronotopo axiológico da época. Em linhas gerais, podemos observar nesse trecho o entendimento de que o aspecto disciplinar deveria ser priorizado frente aos conteúdos propriamente escolares. Sumariamente, conforme apontou Silva Filho (2013), a recorrência do discurso da moral e do civismo evidenciou a urgência do agir sobre a consciência do estudante no que diz respeito ao seu comportamento regular.

Por meio da disseminação dos discursos morais e cívicos, a escola justificou a criação de mecanismos para certificar, dentro de um projeto ideológico mais imediato, a produção de crianças obedientes, flexíveis e disciplinadas e, em longo prazo, a existência dos cidadãos responsáveis e conscientes de seus deveres pátrios. Ao afirmar a necessidade de estimular na criança o senso de disciplina e de dever, a escola refletiu a intensificação dos procedimentos disciplinares, considerando-se a incapacidade de os estudantes regularem por si as suas condutas. Nesse sentido, a submissão dos estudantes às autoridades pedagógicas conformou um imperativo para que se desenvolvessem estruturas de autocontrole. Em outras palavras, as estratégias de

disciplinamento moral e cívico visavam a transformação da palavra autoritária da escola em palavra interiormente persuasiva.

Além dos movimentos de assimilação apontados acima, que evidenciaram a consonância entre o discurso da escola e o discurso governamental, os movimentos de afastamento dos já-ditos também atuaram em favor da reiteração da autoridade do Estado mediante as práticas educacionais efetivas. Assim, mesmo quando se distanciou dos já-ditos, a escola demonstrou continuar se assimilando ao discurso oficial, como podemos perceber no trecho a seguir:

Observa-se claramente que **as senhoras professoras não procuram integrar o ensino na prática das coisas**. Recomendo a leitura constante do programa e das sugestões nele contidas para que se atinjam os fins que este curso tem em vista. **Aulas teóricas, de pontos ditados pelas professoras e memorizados pelos alunos, não tem valor educativo real**. É mister que a professora, além de ensinar, transmita, com o ensinamento, o seu entusiasmo ao aluno. (RELATÓRIO, 1948, p. 103, grifos nossos).

De acordo com Bakhtin (2010b [1934 - 1935]), o movimento de afastamento configura uma refração de ideias e de intenções em relação à voz alheia. Nesse trecho, a escola ratifica a existência de práticas docentes consideradas impróprias, isto é, de ações que estiveram em desacordo com o projeto educacional do Estado. Além de se desqualificar o trabalho das professoras do Ensino Primário, recomenda-se a leitura dos programas de ensino, ou seja, do Decreto estadual nº 3.732/46, a fim de ajustar as práticas pedagógicas que não estavam de acordo com o Método de Ensino Intuitivo.

É importante destacar, a partir desse excerto, uma disparidade discursiva presente no próprio Relatório. Se, por um lado, ele corroborou os preceitos educacionais do Estado, disponibilizando amostras de atividades desenvolvidas (por meio de planos de aula, comunicados, palestras e relatórios de atividades), por outro, teceu críticas às práticas docentes discrepantes na própria instituição. Nesse sentido, os esforços em torno da desqualificação do discurso docente promoveram ainda mais a assimilação da proposta pedagógica do Estado, assegurando ao seu interlocutor, o Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, a existência de uma prática constante de

vigilância e de um rigoroso controle das transgressões normativas por parte da administração escolar.

De um modo geral, para comprovar a consolidação da adesão à proposta pedagógica estadual, o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* lançou mão, inúmeras vezes, do *discurso de autoridade*, como notamos nas passagens “Recomendo a leitura constante...” e “É mister que a professora...” extraídas da transcrição acima. Para Bakhtin (2010b [1934/1935]), a palavra de autoridade objetiva a assimilação da palavra do outro e, por seu turno, “a palavra de outrem [...] procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento” (BAKHTIN, 2010b [1934/1935], p. 142). Assim, o discurso autoritário assume a função de persuadir, regular atitudes e insuflar ideologias.

Considerando que o Relatório foi composto com a finalidade de atestar a correspondência entre as práticas e concepções do Grupo Escolar Conselheiro Mafra e os pressupostos do Governo, concluímos que o seu conteúdo deveria endossar as ideologias oficiais. Nesse sentido, entendemos que a antecipação da ação-responsiva do seu interlocutor primeiro, o professor (ou seja o interlocutor dos enunciados reenunciados no Relatório), é baseada na anuência ao seu modo de ensinar e de gerir o Grupo Escolar.

Cabe observar que, no Relatório de 1948, existe um emprego recorrente do de verbos no modo imperativo, revelando o uso de um discurso autoritário que visava não só regular as práticas docentes como também ostentar que isso estaria sendo feito. Assim, em “O ensino **deve** ser dado de tal forma que concretize o lema: Preparar a criança para a vida e pela vida” (RELATÓRIO, 1948, p.81) e em “**devemos** ter por objetivo visar o interesse da mesma” (RELATÓRIO, 1948, p.126), os verbos são utilizados de modo a impelir o interlocutor, no caso, os professores do Grupo Escolar, a praticarem determinadas atitudes.

De acordo com Rodrigues (2005), os indicadores modais do tipo “deve” ou “é preciso” configuram índices da presença de uma *modalização deôntica do campo da obrigação*, “são traços dessa relação assimétrica entre autor e leitor” (RODRIGUES, 2005, p. 223) e, por isso, são comuns no discurso autoritário. De outra maneira, o verbo no modo imperativo foi utilizado para evitar que determinadas condutas fossem efetivadas, como nos exemplos “O professor **não pode** dar o que não possui, se nele se acha extinta a fonte da verdade e da caridade, debalde tentará ensinar” (RELATÓRIO, 1948, p. 121). “**Não podemos** esquecer o auxílio que o Pelotão da saúde vem prestando neste sentido” (RELATÓRIO, 1948, p.129). Segundo Rodrigues (2001), “na negação,

tem-se a introdução e o enquadramento contra-argumentativo da reação-resposta do leitor diante das colocações do autor [ou do autor]” (RODRIGUES, 2001, p. 224). Isso significa que, no exemplo exposto, o autor do enunciado se contrapõe a uma projeção de um possível enunciado responsivo, infringindo as expectativas dos interlocutores.

Assim, entendemos que o movimento dialógico autoritário, materializado na presença da *modalização deôntica*⁸¹, objetivou certificar a efetivação de determinadas condutas por parte do corpo docente que lecionava no Grupo Escolar Conselheiro Mafra. Ao mesmo tempo, a escola procurou atestar, para o Departamento de Educação, a reenunciação da palavra autoritária e o consequente cumprimento das determinações oficiais, demonstrando estar em harmonia com o método de ensino eleito pelo Estado e distanciando-se dos já-ditos e das práticas contrárias ao projeto educacional da época.

Portanto, o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, por meio dos movimentos dialógicos de assimilação dos discursos já-ditos – das prescrições legais e do Método de Ensino Intuitivo – dos movimentos de distanciamento das práticas pedagógicas que pressupunham outros métodos de ensino e a não observância dos regulamentos e, em virtude da antecipação da ação-responsiva do seu interlocutor, procurou efetivar o seu projeto de dizer: assegurar a adesão ao projeto pedagógico do Estado. Podemos afirmar que o discurso da escola retoma as finalidades elencadas pelas prescrições oficiais que, em linhas gerais, delinearam uma educação voltada para a formação sociocultural das crianças, tendo em vista a homogeneização de valores e de comportamentos sociais. Nesse sentido, ao corroborar as políticas educacionais postas em prática pela Reforma Capanema, o Relatório de 1948 promoveu os valores morais e cívicos necessários ao estabelecimento da nacionalidade brasileira, o “bom comportamento” social e os conhecimentos de ordem prática, aplicáveis às esferas familiares, trabalhistas e sanitárias. Dito de outro modo, o discurso oficial do Estado e, por conseguinte, do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, dialogaram com as ideologias dominantes da época em que foram produzidos, como o patriotismo, o

⁸¹ Como observa Scharf (2015), é por meio do discurso autoritário, materializado pelas marcas linguísticas de modalização deôntica, que os sujeitos-autores impõem seu ponto de vista. Assim, os modalizadores deônticos representam as intenções e a atitude do autor perante os enunciados, fazendo referência às normas e imprimindo um sentido de obrigação, necessidade ou permissão.

higienismo, a valorização da escola, a valorização da língua nacional e a importância da disciplina e da obediência.

Nesta seção, discutimos os movimentos dialógicos de assimilação e de distanciamento no discurso do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*. Na próxima seção, observamos mais especificamente os discursos pertinentes ao ensino de linguagem com o objetivo de apreender a configuração e a finalidade desse ensino no referido Grupo Escolar.

6.2 O DISCURSO SOBRE O ENSINO DE LINGUAGEM NO RELATÓRIO ANUAL DO GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE 1948

Como vimos anteriormente, a influência da pedagogia escolanovista foi decisiva para a configuração do ensino no decorrer da década de 1940. Em oposição aos modelos tradicionais de ensino, a Escola Nova propôs distanciar-se das acepções metafísicas para aproximar-se do *biologismo* e, desse modo, assegurar uma formação *natural e integral* dos sujeitos, levando em conta o seu pertencimento a um determinado meio social. De acordo com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932:

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, **a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista**, montada para uma concepção vencida. Despreendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "**caráter biológico**", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo **a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de**

ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira **função social**, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, **organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo.** (MANIFESTO, 1932, p. 188, grifos nossos).

A crítica dos pioneiros direcionada à “velha estrutura do serviço educacional”, considerada “categórica, intencional e sistemática” subsidiou, conforme discutimos anteriormente, a assimilação de métodos que não ressaltassem o empirismo e que atribuissem à educação um caráter científico, levando em consideração as características biopsicológicas e sociais do indivíduo. Em vista disso, as fases do desenvolvimento humano e os interesses subjetivos passaram ser considerados fundamentais a implantação do novo sistema educacional. Para os escolanovistas,

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação [...] A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), **mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora"**, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e **transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação.** [...] A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança **um meio vivo e natural** [...] O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas

as suas atividades, do **fator psicobiológico do interesse**, que é a **primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando** (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". (MANIFESTO, 1932, p. 195 - 196, grifos nossos).

Inferindo acerca da atuação crítica direcionada à categorização do conhecimento, compreendemos que as matérias relacionadas nos programas de ensino da década de 1940 foram associadas nos chamados *grupos disciplinares*, conforme abordamos anteriormente. Além dessa aglomeração, outra iniciativa, que caminha em direção à interdisciplinaridade, buscou integrar os diversos grupos disciplinares. Nesse sentido, quando analisamos os planos de aula desse período, mesmo que estes pertençam a um grupo disciplinar específico, notamos a presença de ressalvas nas quais foram relacionadas possibilidades de convergências com outras matérias.

No discurso sobre o ensino de *Leitura, Linguagem Oral e Escrita* do *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, destacam-se os indícios dessa integração disciplinar. Isso significa que toda aula na qual fosse requerida a leitura, a oralização ou a escrita de um texto seria considerada aula de Linguagem. Por exemplo, no Plano de aula n. 1, sobre o indígena brasileiro, a professora relata “Poderei associar com a aula de leitura, em que poderão ler a poesia sobre o povo vermelho [...] Com a aula de linguagem escrita, em que farão uma curta reprodução do que aprenderam sobre o povo primitivo do Brasil” (RELATÓRIO, 1948. p. 110). No interior do grupo disciplinar de Leitura, Linguagem Oral e Escrita, a associação entre as matérias visou integrar os conhecimentos, como vemos, por exemplo, no Plano de Aula nº 6, em que a aula de Leitura seria associada à aula de Linguagem Escrita por meio da cópia, da formação de frases e da realização de ditado.

[Plano de aula nº 6]

Associação: Será associada esta aula com linguagem escrita:

- 1) Todos **copiarão** as palavras e as sentenças escritas no quadro.
- 2) **Formarão sentenças** no caderno.

3) Farão **ditado** das palavras marcadas no quadro negro e no caderno. (RELATÓRIO, 1948, p. 127, grifos nossos).

Diante da nova perspectiva educacional, o *Método de Ensino Intuitivo* foi o que correspondeu ao “fator psicobiológico do interesse”, pois pressupunha a adoção da “atividade espontânea” e o “estímulo constante” do estudante frente ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, ao partir do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, os Planos de Aula de Linguagem confirmaram a adesão do Grupo Escolar Conselheiro Mafra ao discurso escolanovista que havia sido incorporado e disseminado pelo Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, instituição determinante na configuração desses enunciados. A partir do excerto abaixo, do Plano de aula nº 6, verifica-se que a aula de Leitura seria motivada pela observação da figura do livro, tomada na condição de *centro de interesse*, enquanto estimulador da produção oral e do raciocínio lógico-associativo. Neste trecho, vemos que o verbo *provocar* engloba a ideia de *incitar a curiosidade* do aluno, enquanto que o uso do verbo *levar* exprime que, a partir da provocação, o aluno seria conduzido, naturalmente, ao aprendizado.

[Plano de aula de leitura – 1ª série]

Hoje nós vamos aprender a lêr uma lição muito bonitinha. Abram o livro! Página 10!

Procurarei, em palestra, provocar a observação dos alunos sôbre a figura do livro, levando-as a enunciarem sentenças, relacionando-as umas com as outras, acostumando-as a raciocinar e a exprimir com clareza as suas idéias. (RELATÓRIO, 1948, p. 126).

Conforme Teive e Dallabrida (2011), a partir da proposição de que era preciso instruir pelas coisas e não acerca delas, as coisas passaram a ter um papel fundamental na educação primária, transformando-se em garantia de que o conhecimento não seria apenas transmitido, memorizado e repetido, como ocorria no chamado ensino tradicional da época, mas pautado no contato do aluno com o objeto concreto e nas suas experimentações⁸². Notamos, numa análise global

⁸² Cabe lembrar que existe uma relativa distância entre aquilo que é prescrito pelo método de ensino e o que, de fato, torna-se prática escolarizada,

do Relatório de 1948, que os planos de aula de Leitura, Linguagem Oral e Escrita constituíram modelos ou lições metodicamente descritos por meio de diálogos que explicitavam o raciocínio a ser desenvolvido na aplicação típica do *Método Intuitivo*. O ponto de partida fixado para essas aulas deveriam ser coisas que integrassem o universo sociocultural do estudante, tal como podemos notar no excerto do plano de aula elaborado para o 1º ano do Ensino Primário Elementar, retratando uma possível introdução para a aula de leitura.

Vejam como é bonito o meu cavalinho! Não é preguiçoso! Corre que é uma beleza! Não tem medo de nada! Sobe e desce morro bem ligeirinho! Meu cavalinho nunca perde a corrida! E vocês sabem de uma cousa? Se quiserem comprar meu cavalinho, eu não vendo por dinheiro nenhum. Viva o meu cavalinho!

Agora prestem atenção!

Eu vou ler a história: Meu cavalinho.
(RELATÓRIO, 1948, p. 126).

De acordo com Teive e Dallabrida (2011), a questão central relacionada ao ensino de leitura era que as crianças percebessem que as palavras são símbolos das coisas, dos pensamentos e dos sons. Sob essa perspectiva, o ponto de partida para o aprendizado da leitura seria a apresentação de palavras inteiras, sucedido da segmentação das palavras por meio dos sons e, posteriormente, de palavras por suas letras, da soletração e, finalmente, o agrupamento dos vocábulos e a apresentação de sentenças completas, conforme notamos neste excerto do Relatório de 1948:

Explicarei as palavras mais difíceis, como: troteando, cansar...

- Valter, você sabe o que é valente?

- Muito bem! Quantas vezes eu abri a boca para dizer va-len-te?

- Acertou! Olga, você pode me dizer outra palavra que tenha 3 sílabas?

- Bravo! E você quer dizer outra, Ivo?

- Cavalinho.

considerando que as reações responsivas da escola acontecem em longo prazo, numa grande temporalidade.

- Nei, o Ivo acertou?
 - Não, senhora! Cavalinho tem 4 sílabas.
 - Como é que você sabe que tem 4 sílabas?
 - É porque eu abri a boca 4 vezes para dizer: ca-va-li-nho.
 - Nelson, escreva no quadro, e separe as sílabas das palavras: a-ci-ma, sempre, etc.
 - Muito bem! Venha aqui, Zélia, e escreva a palavra: pula. Zilda, você escreva outra palavra parecida.
 - Pular.
 - E outra ainda, Irani.
 - Pulado.
 - Muito bem! Asta, forme uma sentença com a palavra cavalinho. Cacilda, outra!
 - Que sentenças bonitinhas! Teodorico, você escreva uma sentença com a palavra ligeiro. Muito bem! Agora vamos ler todas as palavras do quadro.
 - Estou bem contente com vocês! - Vamos ler no livro, todos juntos.
- Marcarei, então, 10 palavras que serão estudadas para o ditado.
- Darei esta lição em 4 dias.
- Tomarei a lição de cada um, “exigindo leitura com relativo desembaraço, articulando bem as palavras”. (RELATÓRIO, 1948, p. 127).

Após a leitura, a professora daria sequência à abordagem analítica do texto, explorando o significado de algumas palavras e suas partes, como sílabas e fonemas. Como atividade de escrita, chamada de composição, os estudantes deveriam produzir sentenças com essas e com outras palavras cujo número de sílabas fosse correspondente, conforme o trecho abaixo:

- Alguém sabe explicar o que é transbordar?
- Isto mesmo José, diga alto.
- Encontrou mais alguma [palavra] difícil. Não.
- E você Mafalda? Aterrado. Quem dá a explicação de aterrado.
- Adi, - Sim está certo.
- Não encontraram nenhuma palavra difícil? Quer dizer que todas as outras são fáceis?
- Agora a Juraci vai nos contar o que leu.

Venha aqui na frente. Fale bem alto!

Muito bem! A Lourdes continua.

Está bem vamos continuar a leitura.

O que é crédito?

– É um substantivo trissílabo proparoxítono. Muito bem?

Procuramos outros proparoxítonos na nossa lição.

[...]

Aplicação:

Para amanhã vocês vão fazer cinco sentenças com as palavras proparoxítonas que encontraram na leitura. Escrever as palavras terminadas em mente e inho, assim, nesta ordem.

Admirável – admiravelmente

Caderno – caderninho

Quero ver quem faz mais bonito.

(RELATÓRIO, 1948, p. 122 – 124).

Nesse trecho, percebe-se que o ensino de linguagem implica um apelo conceitual, uma vez que pressupõe que as crianças deveriam assimilar uma série de nomenclaturas gramaticais. A projeção da resposta do aluno para o questionamento feito pela professora sobre o significado da palavra “crédito”, por exemplo, não esclarece o sentido da palavra. A réplica prevista é: “É um substantivo trissílabo proparoxítono”, ou seja, retoma apenas terminologias gramaticais.

Dada a expectativa em relação ao texto que seria lido, a professora prosseguiria com a leitura de um dos textos do Livro de Leitura selecionado pelo Departamento de Educação. Os Livros de Leitura, conforme apontou a pesquisa de Silva Filho (2013), não constituíam meros acessórios didáticos das aulas de Leitura, considerando que eram destinados a incutir, no interlocutor, padrões desejáveis de comportamento. De acordo com o autor, esses materiais didáticos traziam ensinamentos morais e de civilidade que indicavam, no horizonte apreciativo da época, a existência de práticas sociais que, para o ideário burguês-republicano, deveriam ser adotadas ou substituídas. Na transcrição abaixo, extraída do Plano de Aula nº 5, chamam-nos a atenção os ensinamentos morais de caráter instrutivo.

Numa cabana de uma aldeia morava um lavrador muito pobre, cujo dinheiro mal dava para a comida e a roupa. Esse homem tinha um filho chamado Renato. O pai vendo que o filho ia crescendo e não sabia ainda ler, resolveu, embora,

as vezes custasse, fazer uma pequena economia, para mandá-lo a uma escola na cidade. O caminho que o menino devia percorrer era coberto de árvores, de trepadeiras, atrás das quais não se enxergava ninguém. Já estava próximo o início das aulas. Renato devia partir.

Ao despedir-se de seu pai, este entregou-lhe o dinheiro de suas economias, recomendando muito cuidado para que não perdesse. E para evitar esse desagradável incidente, a mãe colocou o dinheiro num bolso do colete e o coseu.

Abençoado pelos pais, Renato partiu.

Correu a notícia pela aldeia.

Todos choraram a sua partida. Pois era um menino muito bom e não sabia, nem gostava, de mentir. Acontece, que um bando de ladrões, sabendo que o menino levava algum dinheiro, esperaram-no no mato.

Quando Renato apareceu no centro do mato os homens lançaram-se contra ele, insistindo, que ele entregasse o dinheiro.

Os ladrões ficaram boquiabertos, por ter ele dito a verdade.

Envergonhados devolveram o dinheiro ao menino, aplaudindo-o pela bela ação que acabara de praticar e deixaram seguir caminho. O que não aconteceria se fosse mentiroso. (RELATÓRIO, 1948, p. 122-123).

Segundo esse trecho, projetava-se a instauração de um novo tipo de subjetividade para o cidadão republicano, seguindo novos preceitos morais e cívicos. Materializam-se nesse discurso as ideologias que pretendiam a formação do homem culto, saudável, ordeiro, trabalhador, honesto e imbuído do espírito patriótico. Além disso, é disseminado o valor do compromisso com a verdade, depreendendo-se que se for feito o uso da palavra verídica, o sujeito será sempre, de algum modo, recompensado.

Para Silva Filho (2013), o projeto de dizer inerente aos materiais didáticos de leitura incidia sobre uma *memória do futuro*, isto é, em uma projeção para a posterioridade do país e de seus cidadãos. Esse projeto de dizer, de acordo com o autor, deveria ser efetivado no interior da esfera escolar, uma vez que esta não constitui um espaço discursivo neutro. A partir disso, entendemos que a escola, na qualidade de

instância de ação do Estado, encontra-se envolvida por ideologias norteadoras das ações de sujeitos inacabados, inconclusos, que ainda possuem valores em conflito. Nesse sentido, todo discurso é valorado por uma série de já-ditos, envolvido por uma rede de discursos dos quais se aproxima ou se distancia tendo em vista a consciência constituída social e historicamente.

No *Comunicado nº 1*, redigido pela professora Marília Carvalho, do 3º ano do Curso Primário Elementar, apresentado na reunião pedagógica de 10 de abril de 1948, foram relatadas alguns problemas relacionados ao ensino de leitura.

Enunciado

Minhas alunas, encontram ainda, dificuldade na leitura corrente e expressiva, cito as palavras de Aguayo, no seu livro “Pedagogia Científica”, cap. sobre aprendizagem da leitura na pág. 258.

Para que a leitura oral seja agradável aos ouvintes, deve ser cuidadosamente preparada. De acordo com a opinião de Raul Klapper, a preparação deve ser tríplice: técnica, intelectual e afetiva.

A primeira consiste em **evitar defeitos de pronúncia e fazer com que os alunos compreendam as palavras novas.**

A preparação intelectual (que convém ser breve) **refere-se aos fatos, alusões, etc... cuja compreensão seja necessária para assimilar o trecho lido.** E, finalmente **a preparação afetiva consiste em educar a criança na situação atitude mental ou sentimento, que a passagem escolhida deve suscitar.** Justificando minha ação em **despertar o gosto pela leitura**, cito as palavras de João de Toledo, no livro “Escola Brasileira” cap. sobre Currículo Primário, no item “Como se aprende a linguagem”, na pág. 257. **A leitura de alguns livrinhos de literatura amena, bem escolhidos**, feita em classe ou simplesmente acompanhada e estimulada pelo mestre é de alto valor: **alarga o vocabulário, embeleza a linguagem, aviva a imaginação, aumenta a curiosidade e cria o gosto pela companhia de livros.**

Com base na formação do hábito da leitura que procurei formar nos meus alunos cito as palavras

de Firmino Costa no livro “Aprender a estudar” cap. “A leitura” na pág. 29.

Para cultivar entre os alunos o hábito da leitura nada melhor que **manter no horário escolar a frequência da biblioteca**. A organização desta principalmente no curso primário terá de sobressair não tanto pela qualidade de volumes mas pela sua escolha e apresentação.

Conclusão:

Baseada nos argumentos citados empregarei meus esforços a fim de melhorar a leitura de minhas alunas. Em primeiro lugar insistirei em uma **boa leitura em aula**.

Tomarei uma lição qualquer dos livros, pois de uma **leitura modelar**, feita por uma aluna que o saiba ou por mim, darei a significação das palavras novas, explicarei os fatos e recalcarei o sentido predominante do texto para a **devida expressão à leitura**.

Isto farei cada vez que tomar um trecho novo, para que possam ter ocasião de **ler com expressão** e assim, habituem-se a isto. Que **leiam correntemente, sem gaguejar ou hesitar na pronúncia**, só o exercício o conseguirá. Por isso em cada aula de leitura, todas as alunas terão que ler um trecho em voz alta, porque, raramente fora da aula, se oferece uma ocasião, para o exercício de uma leitura oral.

Mas como **só pelo exercício se consegue fixar um hábito**, procurarei fixar nas crianças, o gosto pela leitura para que leiam constantemente. E isto o farei lendo ou chamando um aluno, para ler em aula de vez em quando, trechos de **um livro cujo assunto o interesse**.

Determinarei também uma aula durante em que as **levarei a biblioteca, dando-lhes uma orientação na escolha do livro, para que tenham oportunidade de uma leitura proveitosa**.

Na aula seguinte farei, cada uma apresentar uma coisa que guardou da leitura para que de fato, leiam assegurando assim o aproveitamento daquela aula de leitura. (RELATÓRIO, 1948, p. 108-109, grifos nossos).

A partir desse enunciado, depreende-se que o ensino de leitura pressupunha a mecanização do ato de ler. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem de leitura pautaram-se pelo ideal de “evitar defeitos de pronúncia” e, desse modo, o leitor eficiente seria aquele que pronunciasse as palavras corretamente e que pudesse “ler sem gaguejar ou hesitar na pronúncia”. De um modo geral, nesse comunicado é disseminada a concepção de *leitura enquanto tradução da escrita em fala*. Segundo Silva (1999), nessa concepção, a leitura é simplificada na ação de oralizar o texto e, assim, “*ler é ler voz alta*, obedecendo as regras de entoação das frases, apresentando boa postura expressiva, formando unidades frasais entre enunciados orais, obedecendo as pausas de pontuação” (SILVA, 1999. p. 12, grifos do autor). Em decorrência disso, conforme acrescenta o autor, a atenção docente se volta para a eloquência ou expressividade verbal e, mediante o formalismo do encaminhamento metodológico, o processo de compreensão das ideias suscitadas pelo texto pode ser deixado de lado.

Além da dificuldade em ensinar a devida oralização da escrita, a professora ressaltava também dificuldades na aprendizagem da leitura dos “fatos, alusões” às quais o texto possa remeter “cuja compreensão seja necessária para assimilar o trecho”. Entendemos que esse impasse relaciona-se às limitações no ensino de habilidades de compreensão textual que extrapolem a mera decodificação, tradução para o plano oral e precária localização de informações evidentes, estimuladas pela ênfase dada à leitura performática e superficial.

Para Hoppe e Costa-Hübes (2013), a concepção de leitura como tradução da escrita em fala dialoga com a concepção de língua como expressão do pensamento, discutida no segundo capítulo. Nessa concepção, não se prevê a influência do outro e nem da situação social na construção dos enunciados, pois a leitura constitui um ato monológico. Segundo as autoras, o trabalho com a leitura sob essa perspectiva privilegia as regras do bem falar e do bem escrever prescritas pelas Gramáticas Tradicionais ou Normativas, por isso, há uma preocupação maior com a leitura vozeada (oralização do texto escrito). O professor passa a ser o representante da boa leitura e o trabalho de apreensão do texto é pautado na observação de informações situadas na superfície do texto o que, consequentemente, impossibilita ao aluno uma leitura aprofundada.

A segunda dificuldade elencada pela professora do terceiro ano do Ensino Primário Elementar acerca do ensino e da aprendizagem de leitura ratifica a necessidade do desenvolvimento de um *sentimento de identificação* com o conteúdo do texto para “devida expressão à leitura”.

Em outras palavras, o desinteresse relacionado ao assunto do texto e o desconhecimento da finalidade dessa atividade poderiam afetar a compreensão e prejudicar a performance durante a leitura. Entretanto, não seriam escolhidos assuntos a partir da predisposição infantil à leitura, mas, ao contrário do que pressupunha o *Método de Ensino Intuitivo*, seriam escolhidos os textos de acordo com a conveniência da escola, mediante a necessidade da disseminação de uma determinada orientação ideológica.

Para sustentar a assimilação da orientação ideológica pretendida, sob a prerrogativa de *fixar o hábito de ler e de despertar o gosto pela leitura*, a professora Marília Carvalho declarou assegurar a frequência dos estudantes à Biblioteca Escolar “dando-lhes uma orientação na escolha do livro” de modo que pudessem realizar uma “leitura proveitosa”.

Como vimos no Capítulo 3, ao lado do Clube de Leitura, a Biblioteca Escolar constituía uma das Associações Auxiliares da Escola que, segundo o Decreto nº 2.991/44, tinha por objetivo arrecadar livros cuja leitura pudesse “contribuir para o seu desenvolvimento cívico, moral e intelectual” (SANTA CATARINA, 1944. p. 5). Reenunciando o Decreto estadual nº 2.991/44, no *Relatório da Biblioteca Escolar Ruth Lobo* (Figuras 19, 20 e 20.1), considera-se que “É a biblioteca uma associação de grande valor e que muito tem contribuído para o desenvolvimento cívico, moral e intelectual da criança” (RELATÓRIO, 1948, p. 145).

Segundo o *Relatório das atividades da Biblioteca Escolar de 1948*, anexo ao *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra*, a biblioteca foi reorganizada em julho de 1936⁸³, recebendo o nome da professora Ruth Lobo. Em outubro de 1943, a Biblioteca havia sido registrada, sob o número 1.267, no Instituto Nacional do Livro, de onde passou a receber remessas de livros.

Em 1948, foi realizada uma reunião entre os sócios da biblioteca a fim de se eleger uma nova diretoria e foi traçado um plano de trabalho anual, que incluiu o planejamento de campanhas com a finalidade de arrecadar fundos para a compra de livros. Ao longo de 1948, foram realizadas duas campanhas de arrecadação, a *Campanha da Garrafa* (Figura 19) e a *Campanha do Jornal*.

⁸³ Reorganizada por conta da transferência do prédio do Grupo Escolar Conselheiro Mafra para outra localidade dentro do município de Joinville.

FIGURA 19 – CAMPANHA DA GARRAFA DE 1948



Fonte: RELATÓRIO, 1948, p. 206.

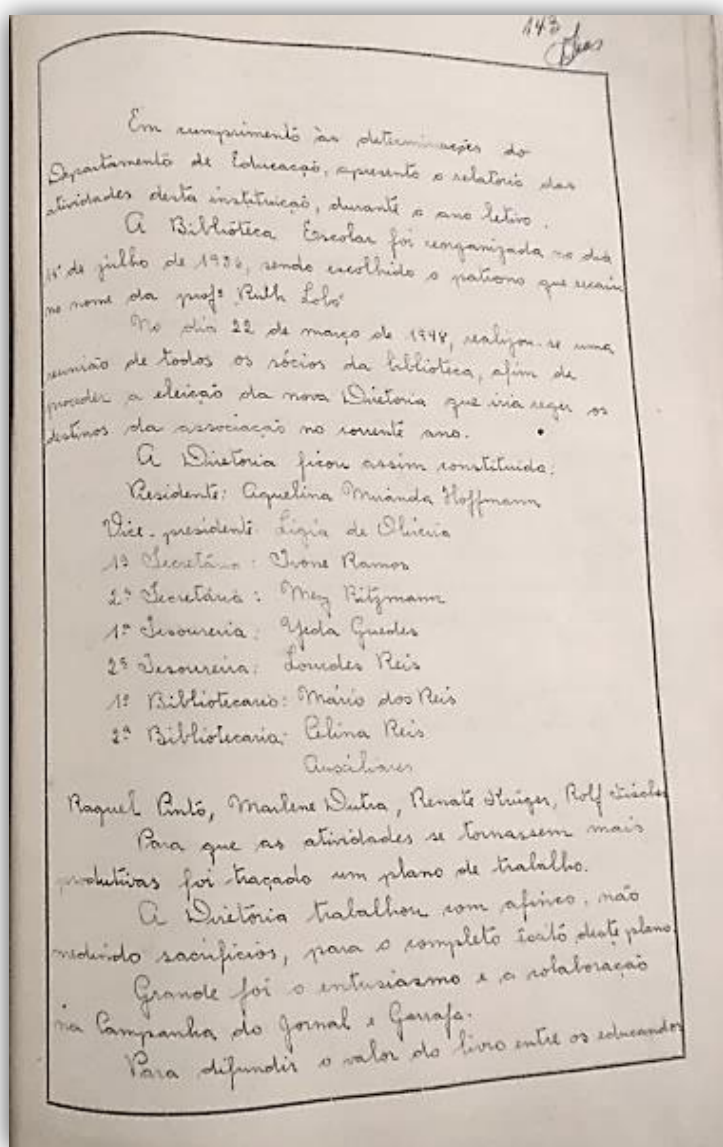
De acordo com o *Relatório da Biblioteca Escolar* (Figura 20), no decorrer do ano de 1948, foram consultadas 2.130 obras pelos estudantes e 175 pelas professoras.

FIGURA 20 – CAPA DO RELATÓRIO DA BIBL IOTECA ESCOLAR RUTH LOBO



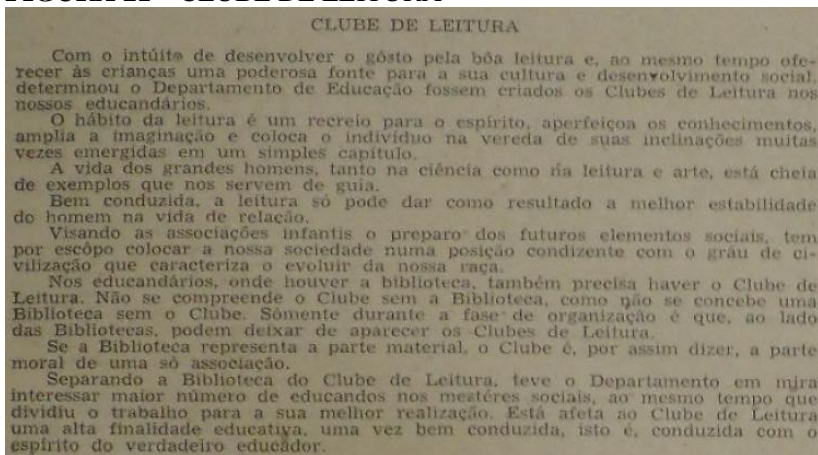
Fonte: RELATÓRIO, 1948, p. 144.

FIGURA 20. 1 – RELATÓRIO DA BIBLIOTECA ESCOLAR RUTH LOBO



De acordo com o Decreto estadual nº 2.991/44, os Clubes de Leitura deveriam estimular o gosto pela leitura, disponibilizando para as crianças conhecimentos relevantes à sua cultura e à sociedade. Nesse sentido, essa associação visava “o preparo dos futuros elementos sociais” por meio da leitura, como vemos na Figura 21.

FIGURA 21 – CLUBE DE LEITURA



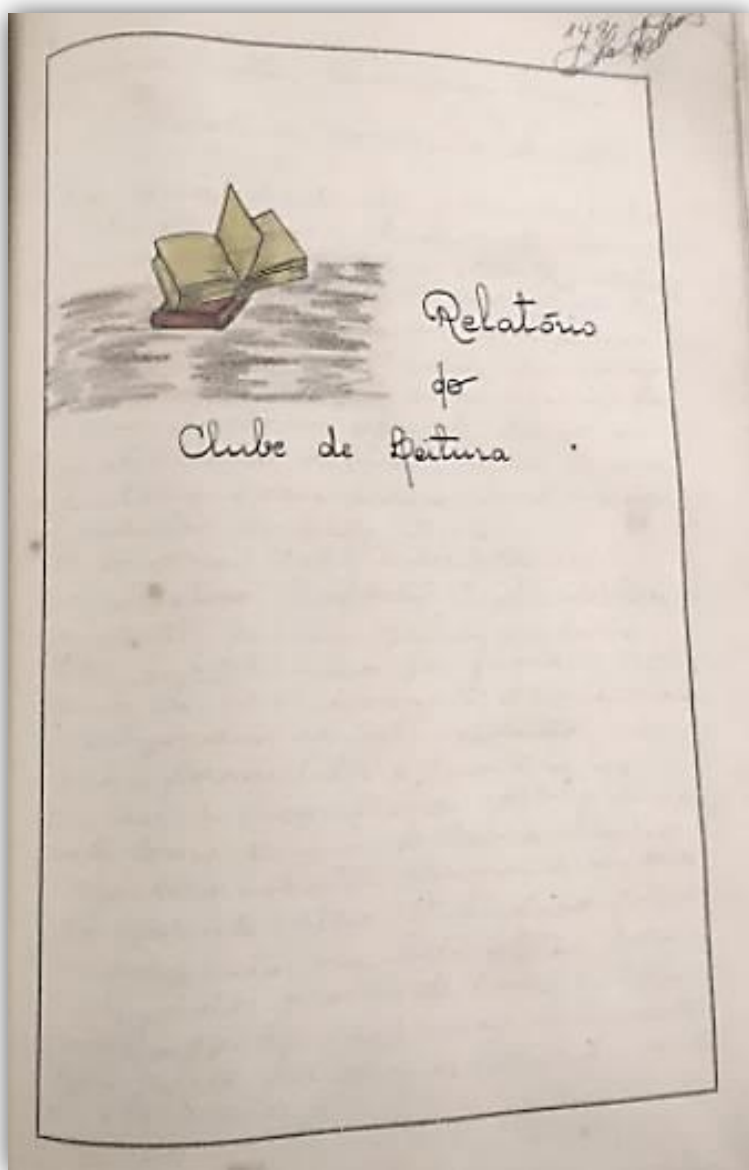
Fonte: SANTA CATARINA, 1944, p. 11.

O *Clube de Leitura do Grupo Escolar Conselheiro Mafra* (Figuras 22 e 22.1), associação ligada à Biblioteca Escolar, foi fundado no ano de 1944. Em de 1948, contabilizou 180 sócios que, nas sete reuniões realizadas, leram e comentaram “páginas cívicas” e biografias de “vultos proeminentes”, também conhecidos como os “heróis nacionais” tais como de Duque de Caxias e Monteiro Lobato.

Analizando os Relatórios das Associações Escolares, observamos que tanto a Biblioteca Escolar quanto o Clube de Leitura contribuíram ativamente com a disseminação da ideologia nacionalista através da prática da leitura orientada e coercitiva. Consideramos a relevância de destacar o efetivo cerceamento dos conteúdos das obras integrantes da biblioteca e destinados ao Clube de Leitura do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, tendo em vista que somente eram permitidas obras que coadunassem com o projeto de formação ideológica proposta pelo Estado. Nessa realidade, outras publicações poderiam ser consideradas desnecessárias ou representariam uma ameaça à constituição do espírito nacional.

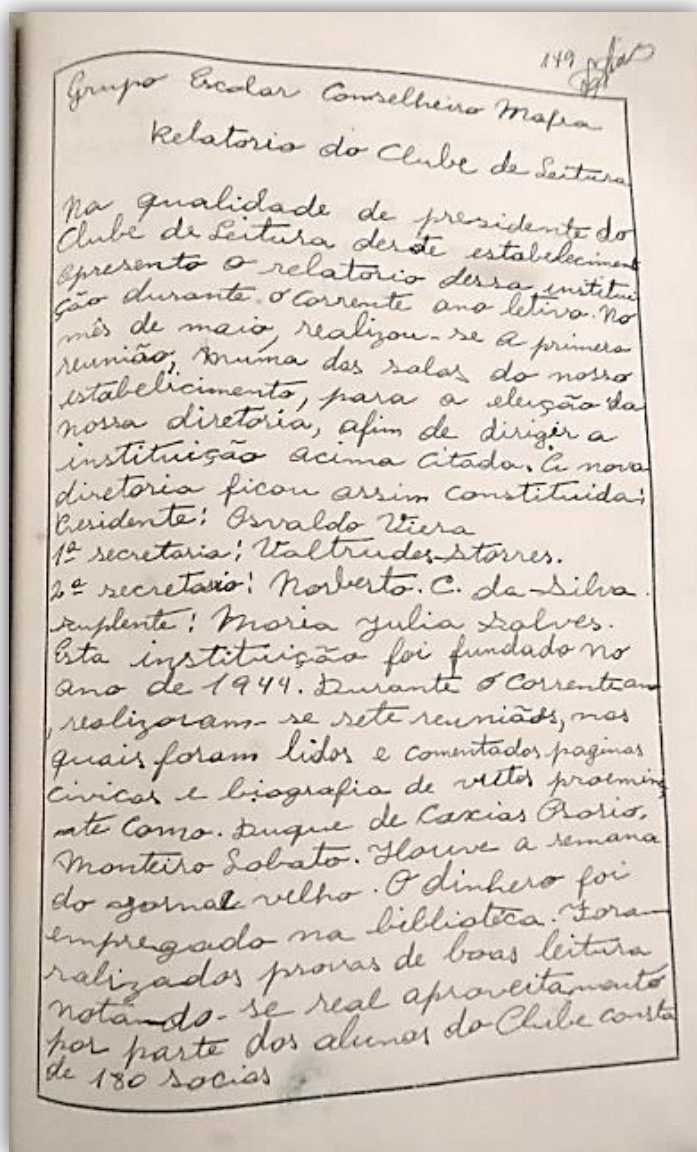
Chartier (2009) explica que, no início do século XX as bibliotecas passaram a ser representadas como um *lugar de proteção*, de *receptáculo da eternidade*, mas, com a crise da superprodução impressa, disseminou-se a ideia de que livros em demasia seria algo perigoso ou inútil para a constituição do próprio saber, que supõe escolhas e triagens. Nesse contexto, conforme afirma o autor, configurou-se a noção de que “Um bom leitor é alguém que evita um certo número de livros, um bom bibliotecário é um jardineiro que poda sua biblioteca, um bom arquivista seleciona aquilo que se deve refugar ao invés de armazenar” (CHARTIER, 2009. p. 127).

FIGURA 22 – CAPA DO RELATÓRIO DO CLUBE DE LEITURA



Fonte: RELATÓRIO, 1948, p. 148.

FIGURA 22. 1 – PRIMEIRA PÁGINA DO RELATÓRIO DO CLUBE DE LEITURA



Entendemos importante a observação de que, quando significou a oralização do texto escrito, o ensino de Leitura foi associado ao ensino de Linguagem Oral que, em linhas gerais, consistiu na proposição de atividades que levassem os estudantes a “relatar pequenos fatos de sua vida cotidiana, através dos quais se procederá à correção e à ampliação do vocabulário” (SANTA CATARINA, 1946. p. 3).

[Plano de aula de Conhecimentos Gerais – 2º ano]
Terminando agora a história do nosso pequeno Brasília, pergunto: - Alguém de vocês saberá descobrir quem foi o gigante? E o pano auri-verde o que representa? E qual o hino da nossa Pátria? Poderei associar esta aula: - **linguagem oral: reprodução da história, explicação das palavras mais difíceis.** (RELATÓRIO, 1948, p. 110, grifos nossos).

Como vemos no trecho acima, além dos exercícios de tradução do texto escrito para a oralidade, o ensino de Linguagem Oral demandava a exploração dos vocábulos mais complexos. Contudo, essa atividade exploratória não se sintetizou na aquisição de novos conhecimentos linguísticos, mas num movimento de substituição da linguagem vernácula pela linguagem de prestígio, afinal, como afirmou a professora Marília Carvalho, “o vocabulário embeleza a linguagem, aviva a imaginação, aumenta a curiosidade e cria o gosto pela leitura” (RELATÓRIO, 1948, p. 109).

[Ata da reunião pedagógica de 1º de abril de 1948]

[O professor deve] **Corrigir a pronúncia viciada dos alunos**, que sempre esquecem o *s* no final do plural, e o *r* no infinitivo dos verbos. Não devemos esperar pelas aulas de português para corrigir os nossos alunos, **fazer a correção imediata ao erro. Não se deve aceitar uma frase errada, mal construída.** (RELATÓRIO, 1948, p. 84, grifos nossos).

Nesse excerto, destaca-se o uso recorrente do verbo *corrigir*, impelindo e responsabilizando os professores pela pronúncia “inadequada” dos estudantes. A inadmissibilidade relativa ao “erro” e à incipiência estilística evidencia a prerrogativa do ensino de uma *língua*

única, preservada de ataques internos, representados pelas variantes socialmente desvalorizadas. Dito de outro modo, o discurso em defesa do ensino de linguagem dentro de uma lógica que pretende apagar as variantes socialmente desprestigiadas não é politicamente neutro, pois, conforme apontou Silva Filho (2013), representa a defesa dos direitos dos grupos hegemônicos sobre a língua. Observando de outra maneira, podemos também compreender que as variedades linguísticas valorizadas pela escola refletem a tentativa de impor a escrita sobre a oralidade, uma vez que na oralidade as variações no uso da língua são mais recorrentes do que na escrita.

Bakhtin (2015 [1930-1936]) explica que a categoria da *língua única* configura-se como “uma expressão dos processos históricos da unificação e centralização linguística” (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 39) e, assim, torna-se expressão das forças *centrípetas da língua*. Para o autor, a língua única e comum é um sistema de normas linguísticas decorrentes de forças criadoras que superam o heterodiscurso, unificando e centralizando o pensamento verbo-ideológico, isto é, “criam no interior da língua nacional heterodiscursiva um núcleo linguístico firme e estável da língua literária oficialmente reconhecida ou protegem essa língua já formada contra a pressão do heterodiscurso” (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 40).

No *Comunicado nº 6*, redigido pela professora Juracy Rocha Coutinho (docente do 2ª ano do Primário Elementar) e apresentado na reunião pedagógica de 9 de outubro, salienta-se que o ensino de linguagem no Grupo Escolar Conselheiro Mafra se deparava, naquele momento, com algumas questões centrais, sendo, a primeira, relacionada com o desempenho linguístico enquanto determinante social e a segunda com o uso cotidiano da língua alemã feito pelos estudantes.

Enunciado: - Tenho verificado em minha sala de aula, que a maioria dos alunos, **têm dificuldade em expressar com acerto suas ideias e pensamentos.**

Vive a maioria num meio deficiente, sem cultura, de famílias pobres, sem instrução e mesmo sem princípios de educação. Deixam seus filhos viver por aí, ao léu da sorte. Algumas crianças, pouquíssimas, tem uma linguagem desenvolvida e rica de expressões por surgirem de um meio diverso, do que apontei anteriormente. Também, **existem na sala de aula várias crianças de origem alemã que têm dificuldade**

de compreender as coisas, por falar em casa língua diferente que vêm encontrar na escola, surgindo assim grandes empecilhos no estudo e instrução.

Argumentos: - Na Didática da Escola Nova, no capítulo XXVI páginas 344 e 345, referente a linguagem encontramos o seguinte: - “Não bastam, entretanto, os fenômenos psicofisiológicos descritos para explicar a existência e o desenvolvimento da linguagem humana que é, essencialmente, fenômeno social, já que a palavra é um meio de comunicação como nossos semelhantes. Diz Harold Höffling: - “Se a associação entre o sinal e a representação chega a ser sólida, isso se deve sobretudo ao fato de viverem os homens em sociedade e sentirem necessidade de comunicar seus pensamentos. Tão inseparáveis da sociedade humana são os elementos constituídos da linguagem que o caráter desta e seu aperfeiçoamento estão subordinados ao progresso da vida coletiva. **Um povo inculto e primitivo não dispõe senão de um léxico pobre e limitado.** O contrário se observa em nações que alcançaram alto grau de civilização. **Ao lado da língua vulgar se forma uma Língua literária, clara, lógica, flexível, provida de extenso vocabulário ajustada a certas normas ou princípios estéticos e respeitadora das regras do uso. É nessa língua que estão expostos os pensamentos mais profundos, os ideais mais altos de cada sociedade.**”

Conclusão: - Concluindo posso somente afirmar que **a linguagem deficiente poderia ser sanada, se houvesse entre os pais dos alunos, que teimam instruir os filhos numa língua que não é a nossa, completa compreensão das cousas e fatos.**

Também o que muito prejudica, o desenvolvimento da linguagem é o não conhecimento integral do aluno, com as classes superlotadas de crianças (mais de 50) sendo assim o esforço do professor, muitas vezes inútil, pois tantos discípulos numa sala de aula, é impossível o bom aproveitamento e a conversação com todos não é possível, pois como sabemos cada um tem

sua personalidade e o tratamento deve ser especial.

O trabalho seria mais fácil e proveitoso se as classes com tantos alunos fossem reduzidas ao número que pede o regulamento do Departamento de Educação. (RELATÓRIO, 1948, p. 128, grifos nossos).

Ao afirmar que os estudantes “têm dificuldade em expressar com acerto suas ideias e pensamentos”, a escola se assenta na concepção de língua/linguagem como *expressão do pensamento*. Para Geraldi (2011 [1984]), nessa perspectiva a língua/linguagem é entendida como “um mero estoque de regras” ou “um sistema de normas”. Segundo o autor,

Na medida em que a escola concebe o ensino de língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida. (GERALDI, 2011 [1984], p. 24).

Sinteticamente, essa concepção de língua/linguagem corresponde ao que Bakhtin [Volochínov] (2009 [1929]) nomeia de subjetivismo idealista, que ancora a concepção de que as leis da criação linguística provêm da psicologia individual, vinculada a uma perspectiva idealista e espiritualista. Assim, entende-se que o percurso da enunciação vai do plano interior ao exterior, desconsiderando os fatores externos à comunicação.

Para a professora Juracy Rocha Coutinho, as limitações relativas ao uso da língua decorrem das influências do contexto social a que pertencem os estudantes. Assim, as crianças mais pobres, que vivem em um “meio deficiente, sem cultura”, são as mais suscetíveis aos erros, pois fazem uso da “língua vulgar” utilizada por “Um povo inculto e

primitivo [que] não dispõe senão de um léxico pobre e limitado”. As raras crianças que possuem a “linguagem desenvolvida e rica de expressões” são aquelas pertencentes às classes sociais economicamente privilegiadas, que “alcançaram alto grau de civilização” e que dominam a linguagem literária “clara, lógica, flexível, provida de extenso vocabulário ajustada a certas normas ou princípios estéticos e respeitadora das regras do uso”.

Sobre a questão do desempenho linguístico, ratifica-se a compreensão da língua enquanto fator de determinação e distinção social. Nesse entendimento, as crianças pertencentes às classes sociais dominantes teriam um desempenho linguístico mais próximo dos padrões gramaticais ideais, enquanto que as crianças mais pobres demonstrariam um desempenho insatisfatório do ponto de vista gramatical. De acordo com Possenti (2011), esse ponto de vista está relacionado à concepção de língua/linguagem supracitada, na qual se valoriza apenas uma das variedades linguísticas utilizadas pela comunidade, aquela pretensamente utilizada pelas pessoas cultas. Assim, as outras formas de falar ou escrever são consideradas erradas ou não pertencentes à língua. Segundo o autor,

Em resumo, aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser a utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais poderosa do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura desse grupo, transformada em única expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para obter-se acesso ao poder. O que precisa ficar claro é que essa variedade, a mais prestigiada de todas, possui força em razão de dois fatores, ambos desligados de sua, digamos, estrutura: pelo fator de ser utilizada pelas pessoas mais influentes, donde se deduz que seu valor advém não de si mesma, mas de seus falantes; e por ter merecido, ao longo dos tempos, a atenção dos gramáticos, dos dicionaristas e dos escribas em geral, que se esmeraram em uniformizá-la ao máximo, em adicionar-lhe palavras e regras que acabaram por torna-la, efetivamente, a variedade capaz de expressar maior número de fatos ou ideias. Não necessariamente de expressar melhor, mas de expressar mais. As outras variedades

foram confinadas ao uso no dia a dia, ou a finalidades bem definidas pela sociedade. (POSSENTI, 2011, p. 51-52).

Além dos dois fatores apontados por Possenti (2011) na citação acima, no discurso reproduzido no *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* há um terceiro fator que influencia a questão da valoração de uma variedade linguística específica, que é a proximidade temporal com as campanhas de nacionalização do ensino e as consequentes tentativas de apagamento das línguas e identidades estrangeiras nos espaços escolares brasileiros, conforme explicitado no Capítulo 4.

No relato da professora Juracy, por exemplo, é destacada a presença de crianças que interagem pela língua portuguesa somente na esfera escolar e que, fora da escola, comunicavam-se em língua alemã. Para a professora, o uso da língua estrangeira constituía um obstáculo para o ensino/aprendizagem, pois inviabilizava a instrução, que repelia a identidade linguística dos estudantes de ascendência estrangeira. Endossando o conteúdo do comunicado da professora Juracy, foi registrado em ata:

O comunicado foi bastante comentado pelas professoras, nota-se que o vocabulário das crianças é bastante resumido, especialmente nas descendentes de alemães, faltando às mesmas termos para se expressarem, ignorância de expressões triviais, usadas na conversação. (RELATÓRIO, 1948, p. 93).

Esse discurso em defesa da língua portuguesa também reflete a operação das forças centralizadoras que se opõe ao plurilinguismo (BAKHTIN, 2015 [1930 – 1936]). O discurso em defesa da língua nacional atuou contra a possibilidade de inserções externas, representadas pelos estrangeirismos e as línguas estrangeiras. De acordo com Silva Filho (2013), o discurso em defesa da língua exacerba-se, juntamente com o nacionalismo, no momento em que mudanças sociais abrem espaço para o empoderamento de uma nova elite, que almeja firmar seu espaço – e sem esquecer que essa elite busca também se empoderar diante de outra nova elite que estava se formando nas partes urbanas das zonas de imigrantes.

Para satisfazer o ideal nacionalizador do ensino em Santa Catarina, foi instituída pelo Decreto estadual nº 2.991/44 a *Liga Pró-*

Língua Nacional que, na qualidade e *instituição essencialmente nacionalizadora*, encarregou-se de auxiliar as escolas na formação de cidadãos conscientes do seu papel para a integração nacional e para o fortalecimento da pátria.

Visando o espírito de cooperação que poderíamos implantar na escola, não somente entre o professorado, como elemento mais compenetrado do seu valor, como mesmo entre os educando, e visando encaminhar a colaboração dos alunos no sentido de obtermos, entre eles, uma expansão mais sólida do espírito nacional, foi criada a Liga Pró-Língua Nacional, nos nossos educandários.

Por ser uma instituição essencialmente nacionalizadora, ela tratará para o estabelecimento que a adotar, elementos colaboradores do **desenvolvimento que do desenvolvimento que a escola tem a seu cargo**, isto é, o de ser uma forja, na preparação de **homens perfeitamente integrados no valor e grandeza de sua Pátria**.

Embora modesto o auxílio que os alunos possam prestar, nem por isso deixa de ser ponderável o seu trabalho. Se de um lado, vamos encontrar o aluno agindo junto a outro aluno, de outro, vemos se acentuar mais profundamente **o seu espírito nacionalista, fazendo brotar de sua alma brasileira preparadas ações que, de forma objetiva, reflitam a sua grandeza**. E, se porventura, o seu sentimento patriótico estiver, por qualquer circunstância, embotado, **a Liga faz acordar aqueles sentimentos diante da realidade dos fatos que temos a expandir**.

Não seria apenas com tal demonstração que nos sentiríamos recompensados do nosso trabalho, se ao lado de tais pensamentos falhasse a ação do professor. Dita as suas finalidades e cada um compenetrado dos seus ditames, teremos avançado uma bonita etapa na linda jornada que a escola tem a caminhar. Qual a função primordial da escola? Formar brasileiros de corpo e alma. Pois bem, a Liga Pró-Língua Nacional vem ao encontro desses propósitos e se propõe a colaborar na solidificação do ideal imposto a todas as

escolas sem distinção. (SANTA CATARINA, 1944, grifos nossos).

Conforme explicitamos no Capítulo 3, as Ligas Pró-Língua Nacional deveriam ser coordenada por um professor e dirigida por estudantes do Grupo Escolar. A função dessa associação era a de colaborar para que só fosse falada a língua portuguesa pelos estudantes, para ajudar na organização das solenidades institucionais, selecionando os textos que seriam lidos durante as cerimônias e organizando os programas das festividades; era também dever dessa associação realizar contribuições para o Jornal Escolar, outra associação escolar, e ajudar na organização dos álbuns das classes, onde seriam registradas as atividades realizadas durante o ano e a manutenção, por meio de correspondências, com outras Ligas de outras instituições escolares.

Atendendo às prescrições do Decreto nº 2.991/44, no Grupo Escolar Conselheiro Mafra, foi fundada a Liga Pró-Língua Nacional Garcia Redondo, como vemos nas Figuras 23 e 23.1. De acordo com o relatório dessa instituição, anexo ao Relatório de 1948, foram expedidas, ao longo de 1948, 22 cartas para outras ligas, conforme a Tabela 20. Não há registro de quantas cartas foram recebidas, mas é confirmado o recebimento de diversas correspondências.

TABELA 20 – NÚMERO DE CARTAS EXPEDIDAS PELA LIGA PRÓ-LÍNGUA NACIONAL TURMA PROFESSOR Nº DE CARTAS

TURMA	PROFESSOR	Nº DE CARTAS
3º ano	Marília Carvalho	4
3º ano	Zilá Merlim	2
4º ano	Olei Lima	3
4º ano	Rosalina Oliveira	3
Curso Complementar	Marília Carvalho	8
4ª série - Curso Normal Regional	Tomália Pires	2

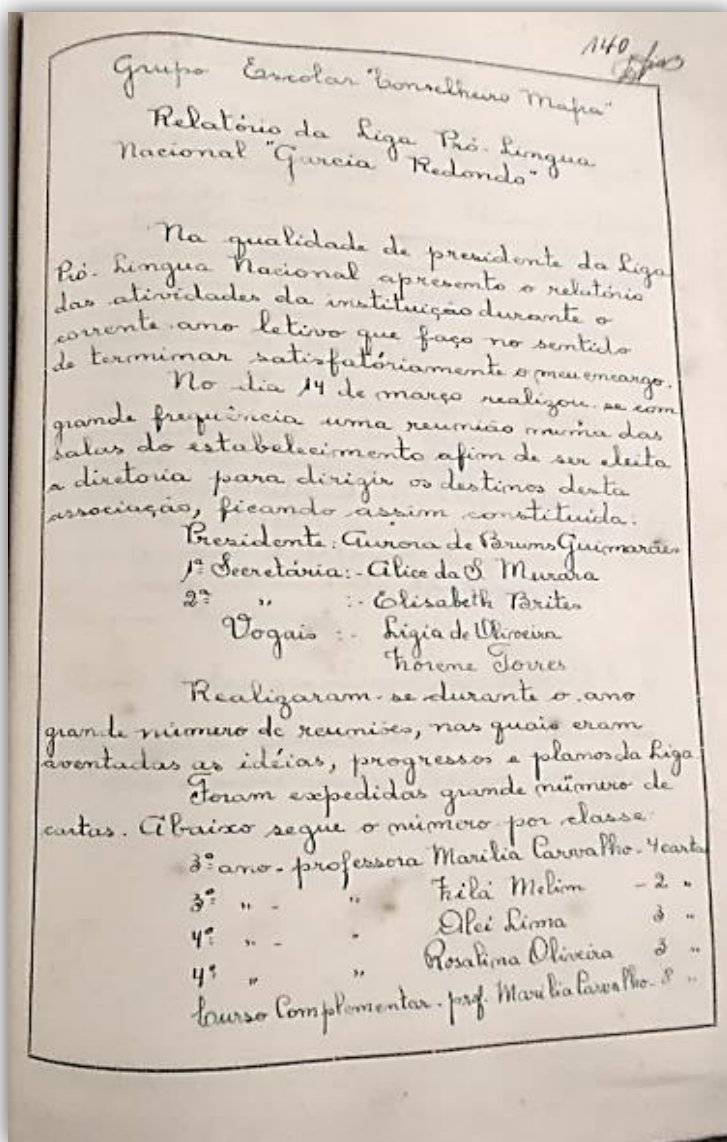
Fonte: Elaborado pela autora.

Como vemos na Tabela 20, as correspondências eram escritas pelos estudantes do 3º e do 4º ano do Curso Primário Elemental, pelos estudantes do Curso Complementar e do Curso Normal Regional.

FIGURA 23 – CAPA DO RELATÓRIO DA LIGA PRÓ-LÍNGUA NACIONAL

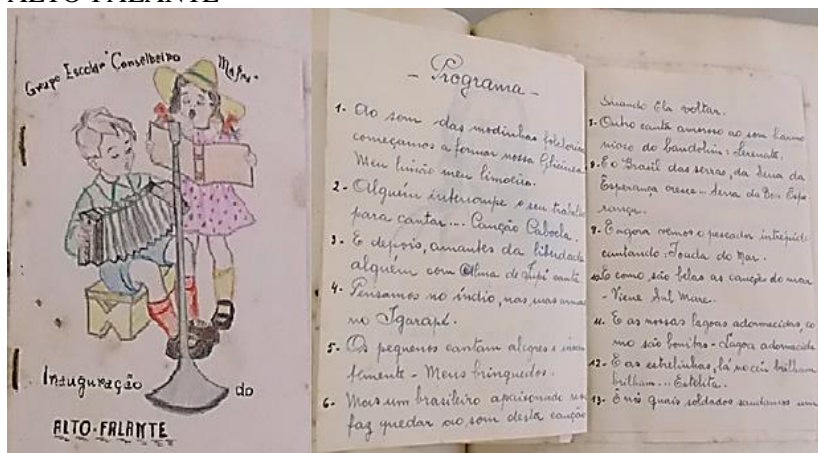


FIGURA 23. 1 – RELATÓRIO DA LIGA PRÓ-LÍNGUA NACIONAL



Durante o ano de 1948, além de ajudar no monitoramento dos demais alunos do Grupo Escolar para que a língua alemã fosse subtraída da escola, a Liga Pró-Língua Nacional Garcia Redondo também foi responsável pela organização das festas cívicas mensais, para as quais foram produzidos diversos programas, como vemos na Figura 24.

FIGURA 24 – PROGRAMA DA FESTA DE INAUGURAÇÃO DO ALTO-FALANTE



Fonte: RELATÓRIO, 1948, p. 178

Conforme notamos, as iniciativas da Liga Pró-Língua Nacional Garcia Redondo registradas no *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* favoreceram o apagamento da cultura germânica em Joinville. Em virtude do espaço destinado às atividades da Liga Pró-Língua Nacional no relatório descritivo das atividades escolares efetivadas no decorrer de 1948, a escola comprovou, ao Departamento de Educação do Estado, a estabilidade das ações em favor da nacionalização do ensino. Por conta disso, não poderiam deixar de ser registrados no Relatório de 1948 a concretização dos rituais cívicos, o culto aos símbolos, à língua e às cores pátrias e a exaltação dos demais traços da cultura brasileira.

Segundo Silva (2013), dentre as Associações Auxiliares da Escola, a Liga PróLíngua Nacional adquiriu significativa relevância nas instituições educacionais catarinenses, tendo em vista a relevante participação do Estado no processo de aculturação das populações estrangeiras. Para a autora, a criação, os objetivos e as normas de funcionamento das Ligas traduziram os esforços promovidos pelo

Estado para a construção e a fixação de uma língua única, “nacional”. Nas regiões coloniais, as atividades das Ligas destacaram-se ainda mais, considerando-se a preocupação mediante a necessidade de homogeneização cultural e linguística.

A Liga e suas ações constituem-se em um conjunto de práticas simbólicas que não apenas significam uma dada realidade, mas fundamentalmente, a produzem e a justificam. Lembrando que seja qual for o discurso e seu suporte, o que temos são representações (CHARTIER, 1989). Com seus ritos e encenações planejadas sobre um projeto de Brasil e de brasileiro, essa Liga integrou um projeto coletivo fundamentado na ideia de cultura nacional, em contraposição as culturas dos descendentes de imigrantes, principalmente os alemães. Combatia-se do mesmo modo o regionalismo, pois a região não poderia nunca sobrepor-se a Nação. Essa pretensa cultura nacional baseada em pressupostos homogeneizantes construídos em torno de um padrão considerado dominante e legítimo, imposto e justificado pelos intelectuais e dirigentes políticos que sustentavam o Estado Novo. (SILVA, 2013, p. 15).

Prates, Oliveira e Teive (2012), investigando, analogamente, os relatórios da Liga Pró-Língua Nacional dos Grupos Escolares Alberto Torres (1956), de Brusque, e Lauro Müller (1946), de Florianópolis, ressaltam que a riqueza de detalhes acerca das atividades dessas associações diferenciava-se na dimensão e na minuciosidade. O relatório do Grupo Escolar Alberto Torres, por exemplo, apresentou maior qualidade e quantidade de conteúdos, provavelmente devendo-se ao fato de essa escola estar inserida em uma região onde se fixaram muitas populações de origem alemã. Nesse documento, produzido mais de uma década após o início da última campanha de nacionalização do ensino, ainda permaneceram perceptíveis os ecos do discurso nacionalizador, evidenciando a perpetuação de algumas das práticas valorizadas pelo Estado Novo. Diversamente, nos registros do relatório do Grupo Escolar Lauro Müller de 1946, as atividades da Liga Pró-Língua Nacional mostraram-se menos evidentes e extensas, embora houvesse maior proximidade com o início das campanhas nacionalistas. Em outras palavras, o exemplo do relatório do Grupo Escolar Lauro Müller pode

indicar que a nacionalização do ensino não configurou uma iniciativa de extrema urgência na Capital do Estado, uma vez que se trata de uma região predominantemente povoada por populações de origem açoriana (PRATES, OLIVEIRA e TEIVE, 2012).

Outra importante atividade da Liga Pró-Língua Nacional Garcia Redondo, conforme indicado anteriormente, era contribuir continuamente com outras Associações Auxiliares da Escola, como o Jornal Escolar. Pesquisando sobre as representações simbólicas do jornal *A Criança Brasileira* (1942 – 1950), do Grupo Escolar Lauro Müller, Silva (2013) destaca o imbricamento entre essas duas associações. Para a autora, as práticas dessas duas associações se atravessam não só por pertencerem a um mesmo Grupo Escolar, mas porque possuem finalidades convergentes.

Os discursos relacionados às ações da Liga Pró-Língua Nacional deveriam ser divulgados nos jornais escolares representando uma amostra da escola ideal, determinada pelos interesses dos grupos que a projetaram. Nessa direção, os discursos que viriam a compor os jornais escolares “comunicam práticas e representações que informam como um determinado grupo compreendia seu mundo social, o classificava, percebia e delimitava” (SILVA, 2013. p. 4). Assim, os discursos produzidos pela Liga e pelo Jornal deixam marcas nas representações de suas práticas, independentemente de terem sido levadas a cabo ou não, fazendo-se relevantes para a compreensão dos interesses sociais de cada tempo histórico e como isso marcou o ensino de linguagem.

No *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, destacamos a existência de duas associações de Jornais Escolares, o *Jornal Sempre Avante* e o *Jornal Falado Conselheiro Mafra*. De acordo com o Relatório do Jornal Sempre Avante, fundado em junho de 1944, foram publicadas seis edições durante o ano de 1948, alcançando o total de trinta e quatro edições. Todas as edições foram manuscritas por estudantes do Curso Complementar ou dos últimos anos do Curso Primário Elementar. As matérias que compuseram o Jornal Sempre Avante retrataram os diversos eventos escolares e divulgaram outros conteúdos cívicos.

Analisando a Figura 25, que reproduz a capa do Relatório do Jornal Sempre Avante, compreendemos o seu caráter fundamentalmente nacionalizador, materializado pelo uso das cores simbólicas do país, pela postura das crianças, que parecem marchar no encalço da bandeira, provavelmente executando canções cívicas, depreendendo-se pelos instrumentos utilizados por bandas marciais, como a corneta e o tambor.

FIGURA 25 – CAPA DO RELATÓRIO DO JORNAL SEMPRE AVANTE



Fonte: RELATÓRIO, 1948, p. 168

FIGURA 25.1 – RELATÓRIO DO JORNAL SEMPRE AVANTE

169

Relatório do Jornal, Sempre Avante

As atividades do jornal Sempre Avante, durante o ano de 1948 foram as seguintes:

Durante o ano houve 4 reuniões, sendo a 1ª reunião presidida pela professora orientadora.

Em 17 dias do mês de março na Balalluque de Casxias do Grupo Escolar: Conselheiro Maço, reuniram-se os 200 alunos e representantes dos 200 alunos e do Conselho Regional para proceder a eleição da nova diretoria que ficou assim constituída.

Diretora: Merry Ritzmann
 Gerente: Florival Tischer
 Repórteres: Iljalma Luiz de Oliveira e Manoel Schütz

As reuniões seguintes foram em 23 de abril, 5 de junho, 28 de junho, 30 de agosto, 30 de setembro e 30 de outubro e em todas eram ventilados os seguintes assuntos: a) escolha dos assuntos para o jornal, b) encargar um repórter para distribuir nas classes os artigos escalados.

A data da reorganização do jornal Sempre Avante é de 1 de junho de 1948 e o jornal sempre foi e é manuscrito. Até hoje saíram 34 números e tiragem é um número de 3 cada vez e no ano letivo corrente saíram 6 números do jornal: Sempre Avante.

Muitos alunos colaboraram no jornal e este é lido com grande interesse por quase todas as crianças. Foram essas as atividades durante o ano de 1948.

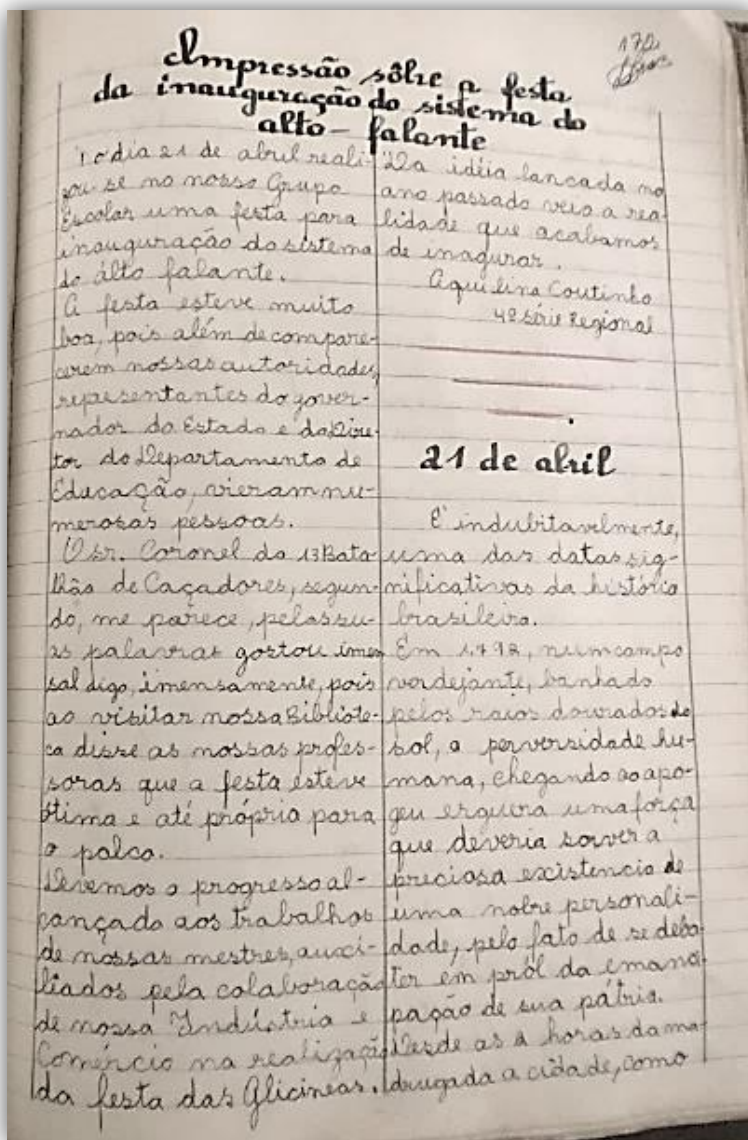
Joinville, 15 de dezembro de 1948
 A presidente, Merry Ritzmann

FIGURA 25. 2 – CAPA DO JORNAL SEMPRE AVANTE



Fonte: RELATÓRIO, 1948, p. 171

FIGURA 25. 3 – PRIMEIRA PÁGINA DO JORNAL SEMPRE AVANTE



Como vemos na Figura 25. 3, o Jornal Sempre Avante traz notícias acerca dos eventos realizados na escola, destacando a presença de autoridades militares, tal como o Coronel do 13º Batalhão da cidade de Caçadores. Outros assuntos abordados pelo jornal foram os chamados “vultos nacionais” ou “heróis da pátria”, como Duque de Caxias e Tiradentes, e as datas comemorativas, como o Dia do Índio, Dia da Bandeira, Semana da Criança e Semana da Pátria.

O Jornal Falado, fundado em agosto de 1948 por ocasião da visita e por sugestão do Inspetor Escolar João Motta Pires, foi uma associação criada com a compra do “alto-falante”, no caso, composto por microfone e caixas de som. Entendemos que “alto-falante” representou, naquele contexto, uma vanguarda tecnológica da educação estadual. Assim, o Jornal Falado foi uma forma de aproveitar o novo aparato tecnológico para a divulgação de informações, para a realização de entrevistas e de palestras e para as apresentações nas festas cívicas.

FIGURA 26 – FESTA DE INAUGURAÇÃO DO ALTO-FALANTE (1948)



Fonte: RELATÓRIO, 1948, p. 201.

Todas as atividades da Liga Pró-Língua Nacional, como a escrita de cartas, a produção dos álbuns de classe e dos programas das festividades e a preparação textos para apresentações cívicas, e do Jornal Sempre Avante, como a realização de entrevistas e a escrita de textos jornalísticos integravam as indicações para o ensino de Linguagem Escrita, que também compreendia atividades de cópia de texto, ditados e substituição de palavras por sinônimos, tal como indicou o Programa de Ensino do ano de 1946. Tal como destacamos em relação ao ensino de Leitura, todas as aulas que demandassem a representação gráfica de palavras ou de textos seriam consideradas aulas de Linguagem Escrita.

Cabe observar que, no *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948*, o ensino de Linguagem Escrita foi intrinsecamente associado ao ensino de Caligrafia, como destacamos no trecho abaixo:

[Ata da reunião pedagógica de 1º de abril de 1948]

b) Caligrafia. Deveria ser observada com muita atenção a posição da criança. O professor deve estar vigilante, corrigindo possíveis falhas. É preciso ensinar como escrever, não sendo indiferente começar de uma ou de outra maneira.

Tôdas as aulas escritas são aulas de caligrafia.
(RELATÓRIO, 1948, p. 84, grifos nossos).

Analisando esse trecho, vemos que as aulas de Caligrafia não compreendiam somente o ensino dos traços das letras, mas a correção de posturas e de comportamentos. Nesse sentido, o ensino de Linguagem Escrita e de Caligrafia pode ser sintetizado em intervenções disciplinadoras e/ou preventivas, de modo que os erros ou as falhas fossem suprimidos do processo de aprendizagem.

Em síntese, vimos neste Capítulo que a ideologia nacionalista impulsionou o movimento de renovação escolar e a adoção do Método Intuitivo. Evidenciamos que o discurso nacionalista dialogou abertamente com os pressupostos da ideologia cristã, que voltou a fortalecer o papel da Igreja sobre as questões educacionais, e com a ideologia higienista, objetivando garantir o asseio da população, a purificação dos corpos e o disciplinamento das atitudes. Nesse cenário, o ensino de linguagem foi marcado pelas forças de unificação e de centralização linguística contra possíveis intervenções internas e externas.

Concluímos, desse modo, que o discurso sobre o ensino de linguagem correspondeu, em 1948, aos pressupostos instituídos pelos Governos Federal e Estadual, tendo por finalidade a) a consolidação da língua portuguesa como língua única empregada nas regiões de imigração e nas demais regiões de Santa Catarina; b) a afirmação de uma variante de prestígio da língua portuguesa em detrimento das demais; c) a irradiação do discurso e a incorporação das práticas nacionalistas e das ideologias a ele associadas; e) a fixação de determinados padrões morais e comportamentais, considerados essenciais à formação do cidadão republicano. Assim, o *Relatório Anual*

do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948, que tinham por objetivo demonstrar para o Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina a sua conformidade em relação às disposições oficiais, encerrou com êxito o seu projeto discursivo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destacamos ao longo desta dissertação e tendo em vista que as atuais configurações da área de Linguística Aplicada nos impelem a "criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central" (MOITA LOPES, 2006. p. 14) esta pesquisa objetivou contribuir com a produção de conhecimentos acerca de questões relacionadas ao ensino de linguagem no país. Propomos por meio desta dissertação, responder à questão central de pesquisa: *Como se consubstanciou, sob uma perspectiva sócio-histórica, o ensino de linguagem no Grupo Escolar Conselheiro Mafra, da cidade de Joinville/SC, observando o relatório escolar produzido no ano de 1948?* Sob a ótica do *Círculo de Bakhtin* e de outros olhares que atravessaram a nossa questão de pesquisa, objetivamos investigar as motivações, as intenções discursivas e o cronotopo desse documento, constatando que a urgência pela aculturação das populações estrangeiras fixadas em Santa Catarina impulsionou a reação dos setores sociais dominantes, que vislumbraram na esfera educacional a solução para suas demandas.

Para responder a essa questão, estabelecemos como objetivo geral analisar o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948* tencionando depreender *como se constituiu o ensino de linguagem no respectivo ano, quais os discursos materializados sobre o ensino de linguagem e a sua finalidade*, considerando o *cronotopo* em que foi constituído. Em função desse objetivo, agenciamos, nesta dissertação, os pressupostos teórico-metodológicos do *Círculo de Bakhtin* com o objetivo de investigar discursos produzidos mediante determinadas condições sócio-históricas e no interior de uma esfera de atividade humana específica. Sob um enfoque de natureza inter- trans- ou multidisciplinar, buscamos empreender, dentro da LA, um estudo que focalizasse o discurso sobre o ensino de linguagem no Grupo Escolar Conselheiro Mafra, situado na cidade em Joinville (SC), tendo em vista as configurações sócio-históricas de 1948. Justificamos essa articulação entre as perspectivas teórico-metodológicas pelo fato de trazer à tona as diversas vozes que se entrecruzam nos discursos e por permitir o reconhecimento de diversos horizontes axiológicos produzidos por sujeitos sócio-historicamente constituídos.

Considerando a importância da (inter)subjetividade humana para a pesquisa na área de LA (MOITA LOPES, 2006; 2013), buscamos, por meio desta dissertação, evidenciar a situacionalidade e a singularidade do objeto de nossa investigação. Por conta disso, investigamos o

cronotopo da produção do documento focalizado, além de analisarmos questões de ética, de poder, políticas e ideológicas inerentes à produção de conhecimentos nessa área de atuação. Considerando tais condições, nossa análise procurou refletir sobre as regularidades textuais dos enunciados que compõem o *Relatório Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra do ano de 1948*. Em seguida, analisamos as relações dialógicas presentes nesses enunciados, destacando a reenunciação do discurso autoritário, que visou enredar professores e alunos do Grupo Escolar em um projeto de formação sociocultural orquestrado pela ideologia oficial. Desse modo, a pesquisa aqui apresentada não somente refletiu sobre as configurações e as finalidades do ensino de linguagem em uma situação de interação determinada como também contribuiu para uma análise da sociedade e dos valores culturais que constituem os sujeitos sociais.

Através da apreciação das políticas educacionais vigentes após o final do Estado Novo e em decorrências das Reformas Capanema, em nível federal, e Elpídio Barbosa, em nível estadual, e das relações dialógicas de assimilação e de apagamento dos discursos já-ditos sobre o ensino de linguagem, depreendemos que as concepções pedagógicas que fundamentaram as práticas de ensino no Grupo Escolar Conselheiro Mafra em 1948 seguiram, da forma mais conveniente para o Estado, os pressupostos disseminados pela Escola Nova e os preceitos do *Método de Ensino Intuitivo*. Seguindo esses parâmetros, priorizou-se o estudo da linguagem na sua imanência, isto é, da linguagem enquanto *expressão do pensamento*. Nesse cenário, o ensino da oralidade e da escrita passou a subordinar-se ao da leitura, concebida enquanto *tradução da escrita em fala*. Entendemos que o ensino de Linguagem Oral e de Leitura resumia-se a atividades de fixação de regras de expressão oral e de exercícios de *transposição da escrita para a fala*, uma vez que a leitura era concebida enquanto uma *transposição oral do texto escrito*. O ensino de Linguagem Escrita, por sua vez, pautou-se na (re)produção de textos e em atividades de *memorização de regras gramaticais*.

Ideologicamente, o ensino de linguagem, auxiliado pela atuação das Associações Auxiliares da Escola, correspondeu ao propósito de apagar os traços culturais estrangeiros e, ao mesmo tempo, assegurou fortalecimento do sentimento de pertencimento à nação brasileira. Através da análise do discurso da escola, evidencia-se a assimilação das principais ideologias oficiais da época. Notamos que a ideologia nacionalista dialogou principalmente com os pressupostos do cristianismo, que voltou a favorecer a atuação da Igreja Católica sobre as questões educacionais, e com o higienismo, objetivando garantir o

asseio da população, a purificação dos corpos e o disciplinamento das ações. Para levar a cabo o se projeto de dizer – que é prestar contas ao Departamento de Educação acerca do ensino e das atividades escolares no decorrer ano, corroborando a efetivação das prescrições governamentais – a escola reenuncia discursos de autoridades educacionais e religiosas e de personalidades políticas da época.

Nesse cenário, o ensino de linguagem foi marcado pelas forças de unificação e de centralização linguística contra possíveis intervenções internas e externas. Concluimos que, no cronotopo indicado, o discurso sobre o ensino de linguagem corroborou os pressupostos instituídos pelos Governos Federal e Estadual, objetivando a consolidação da Língua Portuguesa como *língua única* empregada nas regiões de imigração e nas demais regiões de Santa Catarina; a afirmação de uma variante de prestígio da Língua Portuguesa em detrimento das demais; a irradiação do discurso e a incorporação das práticas nacionalistas e das ideologias a ele associadas; e a fixação de determinados padrões morais e comportamentais, considerados essenciais à formação do cidadão republicano.

Compreendemos, portanto, que a pesquisa em torno da constituição e da finalidade do ensino de linguagem feita a partir das bases epistemológicas nas quais estamos ancorados se faz relevante, pois aponta para a necessidade de se pensar a língua e a linguagem e, desse modo, as suas práticas de ensino e aprendizagem enquanto produções sociais, históricas e culturais. Nesse sentido, consideramos que todo discurso implica concepções ideológicas e políticas que refletem o jogo de forças e valores intrínsecos às esferas socialmente estabelecidas. Em vista disso, esta pesquisa faz-se relevante também no sentido de contribuir com a elucidação dos discursos acerca do ensino de linguagem e, em especial, a partir da compreensão desses discursos no contexto específico do Grupo Escolar Conselheiro Mafra no ano de 1948.

Retomando a afirmação de Rojo (2006) de que os objetos principais da investigação em LA devem privilegiar a "solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação" (ROJO, 2006. p. 258), entendemos que essa pesquisa contribui no sentido de permitir uma reflexão sobre como as práticas de ensino de linguagem foram modificadas ou cristalizadas ao longo do tempo, oportunizando atuar de modo mais eficaz mediante os problemas da escola contemporânea. Nessa acepção, essa pesquisa permite-nos

uma compreensão mais apurada das ações que vem sendo tomadas em vista do diálogo contínuo que estabelecem com as ações do passado.

Por fim, cabe-nos acrescentar que, dada a complexidade do objeto eleito para esta pesquisa, muitos percursos investigativos podem ainda ser traçados. Em vista disso, ressaltamos que esta pesquisa, constitui apenas um dos muitos caminhos possíveis para a compreensão do discurso sobre o ensino de linguagem no *Relatório Anual Grupo Escolar Conselheiro Mafra no ano de 1948*. Afinal, esta dissertação, na sua condição de enunciado, constitui apenas um elo numa cadeia de enunciados que compõem a história do ensino de linguagem no Brasil e em Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

a) DOCUMENTOS CONSULTADOS:

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.529** de 2 de janeiro de 1946.

SANTA CATHARINA **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 14 de agosto de 1917 pelo Governador Felipe Schmidt. 1917.**

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 08 de setembro de 1918 pelo Governador Felipe Schmidt, 1918.**

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa, em 22 de julho de 1930, pelo General Dr. Antonio Vicente Bulcão Vianna, Presidente da mesma Assembleia, no exercício do cargo de Presidente do Estado de Santa Catarina, 1930.**

_____. **Resolução n. 369** de 26 de maio de 1854.

_____. **Lei n. 35** de 14 de maio de 1836.

_____. **Falla que o presidente da província de Santa Catharina dirige à Assembleia Legislativa Provincial no acto da abertura de sua sessão ordinária em 1º de março de 1858.** Santa Catharina, Typ. Catharinense de Germano Antonio Mafra, 1858.

_____. **Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial de Santa Catharina em 21 de março de 1875 pelo exm. sr. presidente da provincia, dr. João Thomé da Silva.** Cidade do Desterro, Typ. de J.J. Lopes, 1875.

_____. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Santa Catharina na 2ª sessão de sua 26ª legislatura pelo presidente Francisco José da Rocha em 11 de outubro de 1887.** Rio de Janeiro: Typ. União de A. M. Coelho da Rocha & C., 1888.

SANTA CATARINA. **Ementário da Legislação do Ensino do Estado de Santa Catarina – 1835-1979**. Consultoria Geral do Estado. Florianópolis, 1980.

_____. **Programma de ensino para Grupos Escolares**. Aprovado pelo Decreto nº 587 de 22 de abril de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1911.

_____. **Programma dos Grupos Escolares e das Escolas isoladas do Estado de Santa Catharina**. Aprovado pelo Decreto nº 796 de 02 de maio de 1914. Joinville: Typ. Boehm, 1914.

_____. **Programma de Ensino dos Grupos Escolares**. Aprovado pelo Decreto nº 1322 de 29 de janeiro de 1920. Florianópolis: Oficinas a elect da Imprensa Oficial, 1920.

_____. **Programa para os Estabelecimentos de Ensino Primário do Estado de Santa Catarina**. Expedido pelo Decreto nº 2.218 de 24 de outubro de 1928. Florianópolis: Typ. Livraria Moderna, 1928.

_____. **Decreto-Lei n. 298**, de 18 novembro de 1946a.

_____. **Programa para os Estabelecimentos de Ensino Primário do Estado de Santa Catarina**. Expedido pelo Decreto nº 3.732 de 12 de dezembro de 1946b.

GUIMARÃES, Orestes. (1909) **Relatório do Colégio Municipal de Joinville**, encaminhado ao Sr. Superintendente Municipal.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em: 15 jan. de 2016.

RELATÓRIO Anual do Grupo Escolar Conselheiro Mafra de 1948. Joinville, 1948.

b) BIBLIOGRAFIA:

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930 – 1945)**. Campinas: Grupo de estudos UNICAMP, [2006]. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [1920/1924]. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. [1934-1935]. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010b.

_____. [1937/1938]. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010c.

_____. [1963]. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d.

_____. Arte e Responsabilidade. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a [1919]. p. XXXIII-XXXIV.

_____. O autor e a personagem. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b [1924/1927]. p. 3-20.

_____. A forma espacial da personagem. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011c [1924/1927]. p. 21-90.

_____. O tempo e o espaço nas obras de Goethe. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011d [1936/1938]. p. 225-258.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011e [1951/1953]. p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011f [1959/1961]. p. 307-335.

_____. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011g [1961/1962]. p. 337-357.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011h [1970/1971]. p. 367-392.

_____. Metodologia das Ciências Humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011i [193?-1940]. p. 393-410.

_____. **O Freudismo**: um esboço crítico. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012 [1927].

_____. O discurso no romance. In: _____. **Teoria do romance I**: a estilística. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930-1936].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BENCOSTTA, Marcos Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de Escola Primária. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. III: século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 68 - 76.

_____. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: **Educar em Revista**, Curitiba, p. 103-141, 2001.

BEIRITH, Ângela. **O ensino da leitura em escolas isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado (1946-1956)**. Florianópolis, 2009. 112 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação e política – sobre o conceito de letramento. In: _____. **Contra o consenso**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003. p. 9-16.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, M. T. FARIA FILHO, L. M. VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 225-251.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122. 2005.

_____. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota. TOMICH, Lêda Maria Braga. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2008, p. 17-32.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço? Tradução: Thabatha Aline Trevisan e Bárbara Cortella Pereira. In: MORTATTI, M. do R. L. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília (SP): Cultura Acadêmica, 2011. p. 49-68.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Iara Andrade. **Tempos de educar**: os caminhos da história do ensino na rede municipal de Joinville/SC: 1851 - 2000. Joinville: UNIVILLE, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 125 - 152.

CRISTOFOLINI, Nilton José. **Nacionalização do ensino**: estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville. Florianópolis, 2002. 162p. Dissertação – Mestrado em História – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História.

DALLABRIDA, Norberto. (Org.). **Mosaico de Escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. 2a ed. rev. e ampl. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889 - 1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos Escolares**: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

GASPAR da SILVA; Vera L. TEIVE, Gladys Mary Ghizoni . **Grupos Escolares**: criação mais feliz da República? Mapeamento da produção em Santa Catarina. Revista Linhas. Florianópolis. Online, v. 10, p. 31-53, 2009.

GERALDI, João Wanderley. et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Paulo: Pedro e João, 2010a.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010b.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Nação, nacionalismo, Estado. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 22 n. 62, jan./abr. p. 245-256, 2008.

HOPPE, Marcia Cristina ; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição . Concepções de leitura na educação básica e sua relação com a Prova Brasil. In: **XI Jornada do HISTEDBR**, 2013, Cascavel-PR. Anais da XI Jornada do HISTEDBR, 2013.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da infância catarinense**: a normatização do ensino público primário (1910 - 1935). Curitiba, 2009. 210 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n°1, jan./jun., p. 9-43, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 15-59.

KLUG, João. A escola alemã em Santa Catarina. In: DALLABRIDA, Norberto. (org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, v. 1, p. 141-154.

LUNA, José Marcelo Freitas de. A política governamental para o ensino de português a imigrantes alemães no Brasil: geradora e destruidora da experiência na escola teutobrasileira. In: **Rev. ANPOLL**, n.8, p. 59-86, jan./jun. 2000. p. 59 – 86.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 167-177.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

NÓBREGA, Paulo de. Grupos Escolares: Modernização do ensino e poder oligárquico. In. DALLABRIDA, Norberto. (Org.). **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 253 - 280.

OLIVEIRA, Alyne Renata de. **As Atividades de redação em livros didáticos (1955-1973) de Theobaldo Miranda Santos**. Florianópolis, 2011. 218 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

OLIVEIRA, Julia Vieira Tocchetto de. **Higienizando corpos, mentes e hábitos: análise comparativa da disciplina “higiene” nos grupos escolares catarinenses nas reformas “Orestes Guimarães” (1911-1935) e “Elpídio Barbosa” (1946-1969)**. Atos de pesquisa em educação. V. 9, n. 2, p. 548-570, mai./ago. 2014.

PRATES, Fernanda Ramos Oliveira; OLIVEIRA, Júlia Vieira Tocchetto de; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Associações auxiliares da escola: vestígios de sua incorporação à cultura dos grupos escolares Lauro Müller e Alberto Torres (1946 e 1956). **Anais do IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. (p.02-13).

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [1920/1924]. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 9-38.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 32-38.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Políticas de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 143-163.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **Antologia Nacional (1859-1969): Museu Literário ou Doutrina?** 1992. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Departamento de Teoria Literária, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1992.

_____. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971).** 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo.** 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz.; BONINI, Adair.; MOTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152 - 183.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 185 - 207.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253 - 276.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHARF, Kelly A. **A finalidade do ensino de Língua Portuguesa em ‘trecho de um relatório (1918): o projeto de dizer do estado catarinense, na voz de Orestes Guimarães, para a assimilação dos teutos-brasileiros**. 2015. 267 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.

SCHENA, Valéria Aparecida. **Apropriações das Associações Auxiliares Escolares do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso (1940 - 1950)**. Luminária (União da Vitória), v. 16, p. 1-147, 2014.

SCHMIDT, Leonete Luzia. A gênese das escolas públicas de instrução elementar em Santa Catarina. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.43-56 Set.2012 - ISSN: 1676-2584.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Histórico da escola: EEB Conselheiro Mafra**, nov. 2011. Disponível em: <http://www.escola.sed.sc.gov.br/eebconselheiromafra/category/historico-da-escola-2/>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SILVA, Cristiani Bereta da. Liga Pró-Liga Nacional e a construção da nacionalidade no jornal escolar 'A Criança Brasileira' (SC, 1942-1950). In: **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2013, Cuiabá/MT. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá/MT: UFMT, 2013. p. 1-15.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n.31, p. 11 – 19, jan./jun. 1999. p. 11 – 19.

SILVA FILHO, Vidomar. **A série didática Fontes: autoria e ato ético**. 2013. 423. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. **A configuração da disciplina de língua portuguesa em regiões de imigração: o caso da cidade de Blumenau**. 2013. 731 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de

Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da.; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica do discurso e os estudos do letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 11-36.

_____. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012b. p. 103-121.

SOUZA, Cynthia Pereira de. A criança-aluno transformada em números (1890 - 1960). In: In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. III: século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 195 - 208.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Demerval (et. al.) **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A Escola da República**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar**, Curitiba, n.18, p.157-182. 2001. Editora da UFPR.

_____. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval. (Org.) **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 163-203.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia a escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. In: **Revista da**

Faculdade de Educação, São Paulo, USP v.24, n.1, jan./jun. 1998, p. 126-140.

_____. (org.) **Grupos Escolares**: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: _____. (org.). **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 7 - 20.

